

EDUCACIÓN
PÚBLICA
Y GRATUITA



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA

Universidad Nacional de La Plata
Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación
Maestría en Escritura y Alfabetización

*Lectura y educación en el discurso del diario La Nación
(2013-2017). Una propuesta de lectura crítica*

Maestranda: Esp. Claudia Festa

Directora: Dra. Rossana Viñas

Dedicado a la memoria de mi papá, a quien vi leer apasionadamente.

Dedicado a Esteban, Julián y Valentín.

AGRADECIMIENTOS

A los y las docentes de la Facultad de Periodismo y Comunicación Social, UNLP, que me señalaron el camino donde convergen la comunicación, la educación y la justicia social.

A las y los docentes de la Maestría en Escritura y Alfabetización de la FHyCE de la UNLP, ocupan un lugar importante en mi trayectoria de lecturas y aprendizajes.

A Eugenia Heredia, mi tutora, por su afectuosa presencia y acompañamiento.

A Rossana Viñas, mi Directora, por estar siempre y por su tenaz, generosa y solidaria tarea militante en defensa de la EDUCACIÓN PÚBLICA.

A los y las estudiantes con quienes hemos compartido y compartiremos aulas, por enseñarme todos los días y permitirme ejercer mi vocación como trabajadora docente.

A Daniel, mi compañero.

INDICE

Capítulo 1. Introducción: de página 5 a 14.

- 1.1. Presentación
- 1.2. Proceso de construcción de la pregunta de investigación
- 1.3. Justificación del tema / problema
- 1.4. Objetivos

Capítulo 2. Preliminares: de página 15 a 56.

- 2.1. Antecedentes
- 2.2. Recorridos teóricos

Capítulo 3. Metodología: de página 57 a 76.

- 3.1. Recorridos metodológicos
- 3.2. ¿Qué mirar? Conceptos analíticos
- 3.3. Conformación del corpus de análisis
- 3.4. El diario *La Nación*. Aproximación histórica

Capítulo 4. Primera etapa de análisis: de página 77 a 92.

- 4.1. Primera etapa de análisis: el corpus ampliado.
- 4.2. Conclusiones iniciales. Reflexiones sobre la primera etapa de relevamiento del corpus ampliado.

Capítulo 5. Segunda etapa de análisis: sobre la lectura: de página 93 a 186.

- 5.1 Año 2013
- 5.2. Año 2014
- 5.3. Año 2015
- 5.4. Año 2016
- 5.5. Año 2017

Capítulo 6. Conclusiones: de página 87 a 219.

6.1. Reflexiones sobre la segunda etapa de análisis

6.2. Palabras finales

Referencias bibliográficas: de página 219 a 236.

Anexo: de página 237 a 250.

- Material Anexo: Cuadros - conclusiones
- Material Anexo 2: Corpus de análisis. Material en CD.

CAPÍTULO 1. INTRODUCCIÓN

1.1. Presentación

Investigar sobre el discurso del diario *La Nación* respecto de las prácticas de lectura en la educación argentina implica reconocer, en primer lugar, que los medios de comunicación -el discurso de la información- transmiten un saber de creencia (Charaudeau, 2003, p. 57) que de algún modo interpela a la sociedad y anima a compartir los juicios que al respecto se construyen.

Circula socialmente la idea de la crisis en la educación argentina y las prácticas de lectura forman parte de ese problema que demanda soluciones. Así, la falta de comprensión lectora por parte de los estudiantes, las dificultades para generar un interés por la lectura, el uso de la tecnología, los escasos resultados satisfactorios que arrojan las pruebas internacionales y el sistema de promoción a la educación superior son algunos de los argumentos que se esgrimen para “pintar” un panorama desalentador.

Asimismo, investigar sobre el tema implica también reafirmar la importancia de generar una reflexión que se oriente hacia la desnaturalización de ciertos repertorios discursivos pero también promover una problematización sobre qué significa leer, para qué sirve leer; si leer es de utilidad social o una exigencia clave, vital (Petit, 2015).

Como señala Marc Angenot (2010), abordar los discursos como hechos sociales significa abordarlos como hechos históricos. Así, observar lo que se dice y escribe en una sociedad, en un momento determinado de la historia, permite indagar-y, acaso comprender- aquellos enunciados aceptados e inteligibles que componen el discurso social (Angenot, 2010). En tal sentido, encarar el estudio del discurso del diario *La Nación* en un momento de la historia argentina y hacerlo, además, para ver qué “dice” y “escribe” respecto de la temática de la lectura en el ámbito de la educación argentina posibilita dar cuenta de la construcción de sentidos que el discurso de la información como productor de sistemas significantes realiza.

Es en la identidad de quien proporciona la información -el diario *La Nación*- donde es posible encontrar ciertos rasgos particulares que permiten estudiar el discurso de la información cuya característica más notable es que es el discurso que más circula en las sociedades contemporáneas construyendo, comentando y provocando acontecimientos mediáticos “que configuran diferentes constelaciones del discurso hegemónico” (Valentino y Fino, 2016).

Además, sobre el discurso de la información, Charaudeau (2003, p. 37) interpela al preguntarse cuál es el resultado pragmático, psicológico y social del acto de informar y así el propósito de esta tesis es ahondar en el análisis de ciertos aspectos discursivos que constituyen, a través del lenguaje, una representación en torno a la lectura.

La lectura entendida como una práctica que también se ha construido históricamente y alcanza múltiples enfoques: los que comprenden que la lectura- como critica Cassany- “consiste sobre todo en la ejecución de un sistema cerrado de procesos cognitivos y de que éstos son universales, de modo que todos leemos esencialmente del mismo modo” (Cassany, 2004, p. 6) hasta la convicción de que la lectura es una experiencia para la cual deben darse ciertas condiciones en un ámbito plural, como una apertura hacia lo desconocido y no un camino cuyo objetivo o llegada se puede prever (Larrosa, 2007).

Y todo ello, finalmente, atravesado por el contexto temporal en el que estos discursos que se someten a análisis circulan. El diario *La Nación*, entre los años 2013 y 2017, produjo información sobre el tema que se aborda en esta tesis y, como todo acto de comunicación, lo hizo en virtud de unos fines y unas intenciones Charaudeau (2009) que se embarcan en el juego de la influencia social, en la construcción de conocimientos que a modo de visiones del mundo reflejan sobre una interpretación transformando mediante distintas estrategias en la instancia de producción un “acontecimiento bruto” en “un acontecimiento mediático” (Charaudeau, 2003, p.261).

1.2. Proceso de construcción de la pregunta de investigación

La pregunta original que inició este trabajo surgió ante la inquietud por saber cuál es la construcción que el discurso de la información realiza sobre los y las estudiantes, la educación, la lectura y la escritura. Esa pregunta se ajustó más tarde a los lineamientos de la tesis acotando y configurando una materialidad discursiva sobre la cual mirar y focalizando en particular sobre las prácticas de lectura en la educación argentina. Entonces, la propuesta articula una mirada amplia desde la educación, desde la comunicación y los estudios del discurso para observar cuáles discursos circulan sobre las prácticas de lectura.

Así, se presenta un análisis sobre una materialidad discursiva: artículos publicados por el diario *La Nación* en los que se observa un abordaje que vincula lectura en la educación durante los años 2013 y 2017 como un modo de emprender el análisis sobre lo que se produce, se naturaliza u oculta al respecto, es decir el discurso social (Angenot, 2010). Para reflexionar sobre cómo el diario *La Nación* construye significados y con ello un “saber” mediante un mecanismo de comunicación y estrategias discursivas.

En el discurso de la información, en términos de los conceptos de Charaudeau, se establece un doble proceso de semiotización: el proceso de transformación, que consiste en la conversión de un mundo por significar en un mundo significado (describiendo, contando y explicando hechos/acontecimientos) y el proceso de transacción, acto por cual “el objeto de intercambio que circula entre los participantes es algún saber, que uno de ellos, en principio, posee y el otro no” (2003, p. 51) y que es muy difícil de mensurar respecto de sus resultados o impacto. El saber que vehiculiza el diario *La Nación* -mediante el doble proceso de semiotización anteriormente citado- está construido y anclado en un sistema de creencias que involucra otros conceptos tales como “educación”, “políticas educativas”, “niños/as”, “jóvenes”, “escuela”, “universidad”, “lectura” y “leer” en virtud de los cuales puede interpretarse lo posible y lo probable.

A diferencia de los saberes de conocimiento, producto de una “representación racionalizada sobre la existencia de los seres y de los fenómenos sensibles del mundo”, los saberes de creencia son los “resultantes de la actividad humana que se ocupa de comentar el mundo, es decir, de hacer que el mundo no exista por sí mismo sino a través de la mirada subjetiva que el sujeto le dedica” (Charaudeau, 2003, pp. 54-56).

Esta tesis, entonces, plantea un problema que nace de una sospecha¹ y propone una reflexión que intenta describir un vacío sobre lo que el discurso de la información construye en torno a la verdad y la creencia en relación a las prácticas de lectura en la educación argentina. Los medios, como ya se ha señalado, en el tratamiento de los temas, legitiman imaginarios que bien vale desnaturalizar entendiendo a la comunicación como un fenómeno heterogéneo y no simétrico y allí la propuesta de reflexión, en realidad, destinada a los y las docentes. Y una sospecha que origina preguntas sobre cómo el diario *La Nación* construye discursivamente la temática durante el período 2013- 2017 y con ello, la problematización sobre las estrategias discursivas que despliega el medio para hablar sobre el tema en un contexto determinado. Una forma de reflexionar, por ejemplo, sobre cuáles son los atributos deseables que se le asignan a los actores sociales que intervienen en la enseñanza y aprendizaje de las prácticas de lectura para ser ‘incluidos’ en la visión de mundo que propone el diario *La Nación* como tribuna de doctrina que ejerce una acción política en el acto de informar.

En consecuencia, este trabajo se enmarca en cuatro miradas que en este apartado se citan y se desarrollarán más adelante:

¹ Concepto retomado del texto de María Rosa Cifuentes Gil -Diseño de proyectos de investigación cualitativa, 2011- en el que se cita: “(...) Un problema es una sospecha y una esperanza. La sospecha de que existe una unidad y una articulación allí donde sólo vemos algunos comentarios dispersos, que sólo podemos entender parcialmente; que se nos escapan pero que insisten como una herida abierta. Y la esperanza de que si logramos establecer esa articulación necesariamente quedará removido algo que impedía el proceso de nuestro pensamiento y funcionaba por lo tanto como un nudo en nuestra vida (...) El trabajo de la sospecha consiste en someter todos los elementos a una elaboración y a una crítica, que permita superar el poder de la fuerza (...) (Zuleta, 1974, pp. 107-109).

a- *Un abordaje sobre las prácticas de lectura*

Atendiendo a la visión social de la lectura que proponen revisar las prácticas como históricamente condicionadas, orientadas por las distintas significaciones que los grupos sociales han hecho sobre ellas. Preguntarse por la lectura, qué significa leer y, en la cuestión que nos ocupa, por si o cómo los niños y/o jóvenes leen, demanda necesariamente la elaboración de un recorrido por la teoría que resignifique el aporte que realizan los medios. Es posible afirmar, siguiendo a Lerner (2001) que existe un abismo entre la práctica de lectura en la escuela -podría agregarse aunque la autora no refiere, también en la universidad- y la práctica social; en la escuela, aparece como fragmentada “en pedacitos no significativos” que colaboran con la pérdida de su identidad. El desafío, propone Lerner es formar practicantes y no sujetos que sólo puedan descifrar; formar personas deseosas de adentrarse en mundo posibles (2001, pp. 38-40).

Pensar en las prácticas de lectura requiere necesariamente abordarlas en el campo de la educación, con lo cual cuando los medios refieren al tema también lo hacen en relación a las políticas públicas, a la escuela, al impacto de la lectura en la formación de los sujetos (también por fuera de las instituciones), al “acceso a la cultura”, a la educación terciaria y/o superior, a la tecnología; refieren a determinados valores que se le atribuyen a las prácticas de lectura y con ello a una dimensión no solo pedagógica sino política e ideológica. Así, la propuesta es observar qué entiende el medio por el acto de leer, práctica de lectura, lectura crítica, lector/a, alfabetización.

b- *Las nociones de discurso de la información, discurso social y discurso hegemónico*

Una mirada que aborde las teorías del discurso de la información, considerando que lo que la mayoría de las personas (docentes, profesores, estudiantes y lectores en general) sabe sobre determinados problemas es lo que lee en los medios y “así es como hablamos sobre ellos y emprendemos acciones a favor o en contra de ellos”

(Van Dijk, 2003). En consecuencia, será posible ofrecer algunas conclusiones tendientes a reflexionar sobre cuánto de lo construido por los medios se legitima en las comunidades educativas y en la sociedad en general.

La relevancia del estudio propuesto está orientada a comprender los procesos de construcción de sentidos que, expresados en los medios de comunicación, circulan en la sociedad y en consecuencia también en el ámbito educativo. Entender las opiniones o reflexiones que se construyen sobre las prácticas de lectura como parte de una discursividad mayor que, generalmente, apunta a “señalar” a los y las estudiantes como factor principal de la problematización, al “sistema” o las políticas públicas que operan en las instituciones y en la formación docente. El análisis del discurso se orienta a estudiar enunciados más allá de la oración, es decir enunciados efectivamente producidos por alguien, dirigidos a otro en un tiempo y en un espacio determinados, en un contexto y es en el discurso de la información donde se materializa el poder simbólico de la prensa (Thompson, J, 1997). La propuesta es observar cómo cuando un medio como *La Nación* construye “información” escribiendo sobre un tema, “sirve para legitimar y producir consenso” (Angenot, 2010, p.47).

c- *Comunicación/ Educación*

La perspectiva de investigar en el territorio de la Comunicación/Educación supone una mirada que entiende a la comunicación en la cultura como un proceso que se comprende desde y en las prácticas de los sujetos históricamente situados; por ello, los trabajos de investigación/extensión desarrollados por Jorge Huergo serán de importancia a los efectos de situarse en el campo de la comunicación para pensar la educación. Referir a la Comunicación/Educación es entender los procesos y las prácticas en estrecha vinculación con la cultura y la política. “En este sentido, sería posible sostener que el objeto de este campo es la articulación entre formación de sujetos y producción de sentidos” (Huergo, 2006).

d- *El contexto: posneoliberalismo- neoliberalismo*

En términos de los aportes de Teun Van Dijk (2011) se entiende que para interpretar adecuadamente un discurso es necesario comprenderlo en su contexto. Desde las ciencias sociales, el concepto de contexto es complejo, retomamos para el presente trabajo la idea del autor al señalarlo como los aspectos no verbales, sociales y las situaciones de los eventos comunicativos. Los fenómenos complejos -como la educación y la comunicación, por ejemplo- no pueden entenderse de manera acabada sin tener en cuenta el contexto. “Los contextos son constructos subjetivos de los participantes” (Van Dijk, 2012, p. 39) que si bien poseen dimensiones objetivas (tiempo y espacio), las situaciones sociales en virtud del contexto son capaces de influir en el análisis de los discursos a través de las interpretaciones (inter) subjetivas que hacen los participantes. Es dable advertir, siguiendo a Angenot (2010), que cada época produce unos discursos en los que es posible considerar el uso de ciertos estilos, palabras, géneros cuyas “modulaciones de superficie” permiten identificar marcas ideológicas.

Con lo cual, realizar un análisis sobre las prácticas de lectura y la educación observando la construcción que realiza el diario *La Nación* entre los años 2013-2017 requiere de ciertas consideraciones que es necesario puntualizar para observar cómo se van tejiendo en el entramado de las prácticas sociales los discursos sobre el pasaje de un Estado presente con una política de educación inclusiva y de ampliación de derechos a un Estado de impronta neoliberal iniciado por la gestión del Ing. Mauricio Macri y el primer ministro de Educación de su gestión, Esteban Bullrich.

Este pasaje, que adquiere distintas caracterizaciones en Latinoamérica en las postrimerías de la segunda década del siglo XXI, vuelve a poner en cuestión y tensiona-en la Argentina -la educación en un sentido amplio: la teoría y también el debate por el presupuesto destinado a educación, las políticas socio-educativas, la formación docente, la evaluación, el rol de los gremios, la intervención del sector privado. Sobre el discurso del periódico *La Nación*, baste con señalar en esta instancia

de presentación, las palabras de Horacio González al entender que para Domingo Faustino Sarmiento el liberalismo, además de instruir proletarios, creaba ciudadanos. Por ello, “toda la historia argentina es una discusión con ese liberalismo, que desde el punto de vista periodístico fue expresado por el diario *La Nación*” (Frieria, 2017).

1.3. Justificación del tema / problema

Dos aspectos centrales configuran la justificación del tema/problema de investigación:

1- La importancia de analizar los procesos de construcción de sentidos que realiza el discurso de la información sobre los distintos aspectos de la vida social, como instancia de uso del lenguaje, radica en que permite observar cómo contribuyen a la reproducción y/o transformación de la sociedad. Señalan Fairclough y Wodak (2000, p.390) que allí reside el poder del discurso, “si reconocemos que el discurso constituye a la sociedad y a la cultura, así como es constituido por ellas”. El estudio del discurso de la información, habilita la pregunta sobre aquello que se trasmite. Patrick Charaudeau (2003, p.37) afirma que “si existe un fenómeno humano y social que depende del lenguaje ese es el fenómeno de la ‘información’” y plantea como temibles ciertos interrogantes que nacen de tal enunciado y que podrían resumirse en: quién es el que informa y qué motivos lo animan, de qué naturaleza es ese saber que se informa y de dónde proviene y cuál es el “resultado pragmático, psicológico, social, de ese acto y cuál es su efecto individual y social” (Charaudeau, 2003, p. 37).

2- Los diversos discursos que circulan sobre las prácticas de lectura en la educación argentina permiten observar que, efectivamente, la lectura es una práctica que ha ido transformándose. Señala Anne Marie Chartier que en la historia de la alfabetización escolar las enseñanzas de la lectura

(...) se han situado del lado de las “artes del hacer” más que de las ciencias aplicadas y, debido a que se guían mucho más por obligaciones prácticas que por lógicas teóricas, hay que estudiarlas como “tácticas” más que como “estrategias” (...)” (2004, p. 89).

Los discursos que se “preocupan” por la comprensión lectora, por el cómo, el para qué y el porqué de la lectura están vigentes y atraviesan todos los niveles del sistema educativo y como todo significativo pueden variar según el posicionamiento ideológico del que sea objeto. ¿Saber leer bien para el mercado laboral? ¿Comprender textos para el ingreso a la Universidad? ¿Leer para comprender el mundo? ¿Leer como un fin o como un medio? Leer, tal vez, como una práctica “creativa, reflexiva y crítica de los estudiantes en distintas comunidades alfabetizadas” (Cassany, 2003, p.114).

La propuesta de analizar los discursos que circulan en torno a la educación, los estudiantes y las prácticas de lectura aporta al debate orientando el mismo hacia un proceso de desnaturalización, de visibilización de las estrategias discursivas que los medios realizan de modo que cuando “hablan” sobre un tema, además realizan un encadenamiento de enunciados cuyo efecto es que ese tema se instala como problema, “que sirve de base a la polémica” y merece ser debatido (Angenot, 2010, p.43).

1.4. Objetivos

A partir de las reflexiones presentadas y tras las indagaciones en el trabajo de campo inicial, se han determinado los siguientes objetivos:

1.4.1. General

Analizar el discurso del diario *La Nación* en relación al eje prácticas de lectura en la educación argentina entre los años 2013-2017.

1.4.2. Específicos

- Analizar el proceso de hegemonía discursiva que construye el diario *La Nación* en torno a las prácticas de lectura en la educación argentina.
- Identificar cuáles son las voces convocadas para hablar del tema, qué voces se invisibilizan y cómo se **inscriben discursivamente cada uno de los actores sociales** involucrados en el tema.
- Proponer una lectura crítica que permita identificar las estrategias discursivas que colaboran con lo decible en una sociedad, en un momento determinado.

CAPÍTULO 2. PRELIMINARES

2.1. Antecedentes

Desnaturalizar las prácticas de lectura, para observarlas como prácticas socio-históricas, implica necesariamente una mirada que las sitúe en un contexto advirtiendo las distintas subjetividades que en torno a ellas se construyen y naturalizan anudadas en ciertos supuestos que circulan en el discurso social (Angenot, 2010).

La lectura constituye una fuente inagotable de problemas a estudiar, debates teóricos e investigaciones con perspectivas diversas. Rastrear antecedentes al respecto tiene la complejidad, precisamente, de hallarse innumerables trabajos que tejen el vasto campo donde se cruza la educación, la pedagogía, la historia, la sociolingüística, la didáctica y la alfabetización, además de la comunicación.

Es pertinente, entonces, ampliar la mirada y recuperar desde distintos lugares teóricos aquellos que tributen a la investigación porque en principio el eje central es la práctica de lectura y como referente teórica ineludible se encuentra la Dra. Emilia Ferreiro quien aporta a la pregunta sobre cómo es leer y escribir “en este mundo cambiante”; también un enfoque sociocultural sobre la literacidad (Cassany, 2011).

Para recuperar el sentido de esas experiencias de lectura será necesario abordar las nociones de Jorge Larrosa (2003) respecto de la diferencia entre experiencia y acontecimiento; es decir, ¿cómo y cuándo la relación con estas prácticas se transforma en una experiencia, un acontecimiento o un experimento? Sumado a ello, la pregunta que se hace Larrosa sobre si la escuela forma parte de esos dispositivos que destruyen la experiencia en relación a cómo la escuela define a los estudiantes como lectores y escritores y cómo, en definitiva, esa respuesta instituye a los y las docentes frente a los estudiantes en el ámbito educativo.

Este trabajo se enmarca, además, en las múltiples miradas que proponen revisar las prácticas de lectura como históricamente condicionadas y orientadas por las distintas

significaciones que los grupos sociales han hecho sobre ellas: desde las teorías del discurso que revisan los sentidos de las construcciones discursivas en un tiempo y espacio determinado (Benveniste, 1966; Van Dijk, 2010; Angenot, 2003; Charaudeau, 2003; Wodak y Meyer, 2003; Martín Rojo, 1997; Pêcheux, Michel, 1978), la idea de literacidad como práctica social (Roger Chartier, 1993; Cassany, D y Castella, J., 2010) y la teoría sobre las prácticas de lectura (Freire, 1981; Lentin, 1996). También los trabajos realizados por el Centro de Investigación en Lectura y Escritura (CILE) de la Facultad de Periodismo y Comunicación Social, UNLP, que en particular se orientan a una mirada educativo-comunicacional y ofrecen el marco para becas de investigación, tesis y proyectos de investigación del CILE².

Los enfoques que conciben a la lectura y escritura como práctica social emanan de distintos campos disciplinares, entre ellos, la psicología social, el análisis del discurso, la sociología y la historia social de la lectura y la escritura. Así, observar las

² Cabe mencionar que desde el CILE, se han trabajado específicamente la lectura y la escritura desde una perspectiva de comunicación/educación en proyectos de investigación: "Articulación Secundaria-Universidad. Saberes comunes y no comunes. Caso de estudio: la escritura y la lecto-comprensión en la Universidad Nacional de La Plata y en la escuela secundaria de la Región 1 del Sistema Educativo Bonaerense" (2010-2011; indagación sobre la articulación secundaria-universidad en lectura y escritura), "Lectura y escritura en la formación de comunicadores. El tránsito por el territorio de las palabras. Caso de estudio: programa de la línea de escritura (FPyCS)" (2012-2013); indagación sobre la lectura y la escritura en el 1er año de la universidad), "Inclusión educativa: ingresar a la universidad, ¿una posibilidad para todos? Análisis de la zona de pasaje de la Escuela Secundaria a la Universidad en la ciudad La Plata, Berisso y Ensenada" (2014-2015); indagación de la inclusión educativa en escuelas secundarias seleccionadas de la Región Educativa 1), 16/17/18. El núcleo duro de la deserción. De la escuela secundaria a la universidad: estado de situación, causas y consecuencias del abandono de la escolaridad" (2016-2017); indagación de la deserción educativa en los últimos años de la escuela secundaria y el primer año de la universidad; y proyectos de voluntariado y extensión: "Articular saberes y prácticas. Lectura y escritura en las escuelas secundarias de la Región Educativa 1" (2009); talleres de lectura y escritura en la secundaria para el ingreso a la universidad y "La Universidad va a la Escuela" y "La Universidad va a la Escuela. Para que sigas estudiando" (2010-2011); ambos para la promoción de becas y carreras de la UNLP en la escuela secundaria para facilitar el ingreso a la universidad), que se configuran como antecedentes del presente plan de trabajo. Los mencionados son proyectos colectivos, además de las becas de investigación de entrenamiento, doctoral y posdoctoral.

representaciones sociales que circulan en torno a estas prácticas vinculadas con la tarea de leer: la familia, la escuela, la educación superior, etc. comprende el estudio de conceptos relacionados con la representación social desde el campo de la sociología, la historia social de la lectura y la escritura (Bourdieu, 1982; Cucuzza y Pinau, 2002; Petit, 1999 y 2014) que ayudan a mirar las condiciones históricas y sociales en las que se materializan estas prácticas y además cómo se integran al sistema de valores cuando son apropiadas por los sujetos.

Respecto del discurso mediático sobre las prácticas de lectura y la educación es necesario señalar que iniciado el gobierno del presidente Ing. Mauricio Macri los medios hegemónicos (*Clarín-La Nación*) han producido diversos artículos tendientes a (re) pensar la educación. El politólogo Diego Conno ha destacado:

En los últimos meses, desde distintas columnas de opinión de los diarios *Clarín* y *La Nación* se han venido poniendo en cuestión varios aspectos alrededor de la universidad. Críticas que van dirigidas hacia la creación de nuevas universidades en los últimos años, a las partidas presupuestarias, al carácter político de las universidades o a la calidad académica, hasta llegar al cinismo de plantear la pregunta de si tiene algún sentido ir a la universidad. Si algo aprendimos en todos estos años, es que la información nunca es neutral, que los medios de comunicación son dispositivos de poder performativos, que producen efectos reales sobre la sociedad. El objetivo implícito es generar un clima de opinión que haga posible el desfinanciamiento del sistema universitario (Conno, 2016).

En particular, el periódico *La Nación* ha sido estudiado en diferentes trabajos académicos relativos al tema en cuestión. La tesis doctoral en comunicación de Rossana Viñas (2015) aporta al respecto que los diarios *Clarín* y *La Nación* se han hecho eco de los reiterados “bochazos” en el ingreso a la Universidad Nacional de La Plata calificándolos como “preocupantes”, “fracasos” y construyendo una mirada negativa sobre los jóvenes. Estos medios recuperan, fundamentalmente, las noticias del diario *El Día* de la ciudad de La Plata. Así, puede observarse cómo “se hacen eco de

los cursos de ingreso de la UNLP y con iguales conceptos (“bochazo”, “preocupante”, “fracaso”, entre otros) y con igual mirada negativa hacia los jóvenes que en el diario *El Día* (Viñas, 2015). De este modo, en el discurso de la información se refleja una mirada estigmatizante y elitista que no contempla conceptos como inclusión educativa y permanencia de los estudiantes en las aulas.

También, es importante la contribución realizada por Tedesco y Morduchowicz (2003) en el libro *El papel de los medios de comunicación en la formación de la opinión pública en educación* al analizar el vínculo entre educación y opinión pública. Del estudio se desprenden datos importantes que ocupan al presente trabajo y que pueden sintetizarse en el papel de la información en el comportamiento de los diversos actores de los procesos educativos. En los medios es frecuente encontrar diagnósticos sobre cuestiones vinculadas con reformas educativas que o bien colaboran con situaciones de desinformación y resistencias por la ausencia de una estrategia de información y comunicación o, por el contrario, confunden el mensaje con la propaganda o la publicidad de una determinada estrategia (2003, p.13). Y agregan, retomando una encuesta realizada por el estudio Ricardo Rouvier y Asociados en junio del 2001 -entre 900 casos distribuidos en la ciudad de Buenos Aires, La Plata, Mar del Plata, Rosario, Mendoza y Córdoba, más una submuestra de estudiantes y de docentes (de 242 y 202 casos respectivamente)- que los lectores de noticias educativas están compuestos por los distintos actores del sistema educativo: “porque mis hijos están estudiando”; “porque se relaciona con mi profesión” o “porque estoy estudiando” (Tedesco y Morduchowicz, 2003, p. 41); y el otro segmento de lectores interesados está conformado por personas que se interesan en el tema educativo, ciudadanos, ya que entienden que la educación se vincula estrechamente con el futuro de un país.

Este último dato es relevante para el presente trabajo ya que podemos partir de ciertas experiencias empíricas que nos indican que, al menos, en los y las docentes existe el interés por la lectura de temas educativos en los medios gráficos y que la tematización que los medios -en particular el diario *La Nación*- proponen, configura un discurso que efectivamente circula entre los diferentes actores de la educación. En

las escuelas se encuentran artículos de diarios en la sala de profesores; en la universidad, se comenta entre docentes y los/las docentes lo comentan con sus estudiantes. Lo recuperan los noticieros en la televisión y así el discurso circula por el ámbito académico, escolar, familiar, etc.: es decir, por la sociedad, instalando un tema que origina una pluralidad de opiniones. El trabajo de Todesca y Morduchowicz (2003) ilustra, también, sobre las notas más recordadas por los encuestados; en orden de importancia las notas más evocadas fueron los paros docentes y los conflictos, la violencia escolar y las noticias sobre la universidad.

En relación a los estudios críticos del discurso con perspectiva de investigación en educación, el trabajo de Mónica Pini (2010) permite comprender la relevancia y el aporte de la integración de estos campos (entre otros, además) al constituir, el análisis crítico, un modo de abordaje que contempla los discursos del poder en virtud de las ideologías que atraviesan los modos de pensar la educación.

Es posible aplicar el ACD tanto a textos de reformas como a los nuevos lenguajes y dispositivos (textuales, audiovisuales, digitales, multimediales, híbridos), para mostrar las ideologías implícitas, y los modos particulares de distribución y apropiación de conocimientos en el marco de las relaciones sociales de poder (Pini, 2010, p. 80).

Asimismo, los trabajos de investigación inscriptos en el proyecto de investigación “El discurso de la información como objeto de estudio ¿cómo, por qué y para qué analizar el discurso de la información?” (COMEDI³, FPyCS, UNLP, 2015-2017) conforman un antecedente respecto de una línea de investigación que apunta observar la lectura y la escritura “con el objetivo de desnaturalizar ciertos modos de transitarlas—de

³ Laboratorio de investigación de Comunicación, Medios, Educación y Discurso (COMEDI), dependiente de la Facultad de Periodismo y Comunicación de la UNLP. Un área de interés de este Laboratorio profundiza en el análisis y estudio del lenguaje, específicamente en la función comunicativa del discurso y el lenguaje en uso para comprender cómo la lengua funciona en los procesos comunicacionales. Recuperado de <https://perio.unlp.edu.ar/node/4133>

asumirse como lector/a- escritor/a- para revisar cuánto de lo construido tiende a reproducirse o transformarse en las prácticas docentes” (Festa, 2015) y entre otros, el trabajo que analiza el ingreso a la universidad pública en virtud de las prácticas del lenguaje en la articulación escuela media/universidad (Festa, Valentino y Suárez, 2012).

Es decir, el presente trabajo apunta a analizar cómo se construyen subjetividades sobre las prácticas de lectura y a problematizar cómo desde la universidad leemos los medios y cómo los docentes que trabajan con jóvenes que deben leer, son capaces de alentarlos a leer y escribir para construir conocimientos.

Estos acuerdos básicos implican una toma de posición política frente a la producción estudiantil y nos ubica en un escenario donde la heterogeneidad de competencias se vuelve inclusiva y favorece la retención de la diversidad juvenil que son nuestros estudiantes (Festa y Casabone, 2015).

En definitiva, este trabajo propone una reflexión sobre si lo que se construye en relación a las prácticas de lectura en los medios es posible gracias a un vacío que será necesario comenzar a completar con la visibilidad de las experiencias docentes.

2.2. Recorridos teóricos. Desarrollo de los cuatro enfoques propuestos

2.2.1. Sobre las prácticas de lectura

No se puede esperar que alguien llegue a ser, por así decirlo, biólogo, nada más con darle acceso a la biblioteca de biología de la Universidad de Harvard y diciéndole: "léela" (Noam Chomsky, 2012).

Paulo Freire, refirió a la mirada pedagógica y política del “acto de leer” el 12 de noviembre de 1981 en la apertura del Congreso brasileño de Lectura (Campinas, Sao Paulo, noviembre de 1981). Otras y otros hablaron antes y después de aquel día

inscribiendo pensamientos y teorías de suma importancia al respecto, sin embargo el pedagogo brasileño pudo recuperar en aquella oportunidad su propia experiencia existencial del acto de leer: “Primero, la “lectura” del mundo, del pequeño mundo en que me movía; después la lectura de la palabra que no siempre, a lo largo de mi escolarización, fue la lectura de la ‘palabra-mundo’”. Resulta imprescindible, por tanto, recuperar el proceso puesto en palabras por Freire y que a riesgo de la síntesis podría considerarse como una práctica que se inicia con la lectura del mundo que aún no tiene palabra y cómo es posible significar el mundo y entenderlo aún antes de la lectura de la palabra. El ingreso a la escuela y con ello la lectura de la “palabra-mundo”. Más tarde la lectura crítica -a diferencia de la lectura “deletreada”- como un ejercicio de búsqueda inquieta.

Creo que mucho de nuestra insistencia, en cuanto profesores y profesoras, en que los estudiantes “lean”, en un semestre, un sinnúmero de capítulos de libros, reside en la comprensión errónea que a veces tenemos del acto de leer. En mis andanzas por el mundo, no fueron pocas las veces en que los jóvenes estudiantes me hablaron de su lucha con extensas bibliografías que eran mucho más para ser “devoradas” que para ser leídas o estudiadas. Verdaderas “lecciones de lectura” en el sentido más tradicional de esta expresión, a que se hallaban sometidos en nombre de su formación científica y de las que debían rendir cuenta a través del famoso control de lectura. En algunas ocasiones llegué incluso a ver, en relaciones bibliográficas, indicaciones sobre las páginas de este o aquel capítulo de tal o cual libro que debían leer: “De la página 15 a la 37” (1981).

Es posible que esa comprensión errónea del acto de leer sea, tal vez, la que circula por el discurso de los medios cada vez que afirman que los estudiantes no leen. Es arriesgado decirlo en estas instancias no obstante, si examinamos esa afirmación en virtud del concepto de *doxa* trabajado por Pierre Bourdieu (2003) advertimos que ciertos discursos habilitan una violencia simbólica.

Cuando Bourdieu refiere al concepto de *doxa* señala las muchas cosas que las personas aceptan sin saberlo e introduce, precisamente, un ejemplo que es importante a los efectos de la presente investigación: “Si usted toma un grupo de personas y les pregunta cuáles son los factores principales de éxito en sus estudios, cuanto más baje en la escala social encontrará más personas que creen en el talento natural o la aptitud” (Bourdieu y Eagleton, 2003, p. 299). Es decir que las personas consideran que el triunfo intelectual aparece como algo dado por la naturaleza y así sin más aceptan su propia exclusión al considerarse incapaces por no ser buenos en lengua o en matemática, por ejemplo. Y, acaso, al no poder evaluar que el conocimiento no se adquiere por un don otorgado por la naturaleza asienten de algún modo con las construcciones que de ellos/ellas se hacen. Con lo cual, circula un saber que se entiende como verdad y no se discute. Y ese conocimiento que circula como verdadero aparece anclado en ciertas fallas del sistema -no sólo de la educación- que a modo de “contagio” se traspa de un nivel a otro del sistema educativo dando origen al problema de la lectura, al problema de la comprensión lectora.

Para recuperar la construcción del problema de la lectura será pertinente revisar, brevemente, a modo de sobrevuelo, las distintas significaciones que se han construido sobre qué es leer.

Leer, interpretar, significar

A modo de breve reseña de la historia de la lectura, es valioso recuperar lo que se ha entendido por interpretación.

Aclara David Olson (1998, p. 167) que los cambios que marcaron el inicio de la modernidad-entre la Edad Media y el Renacimiento-pueden relacionarse con las nuevas formas de aprender a leer que le daban mayor importancia a la información explícitamente contenida en las líneas del texto más que a la lectura “entre líneas”. Este evento da cuenta de aquello que los historiadores han aportado: cada época ha significado y resignificado los modos de concebir a la lectura. Además, advierte el autor, que la historia de la lectura en Occidente es en gran parte la historia de la

lectura de la Biblia cristiana influida por las tradiciones griega, clásica, árabe y judía. Los modos de entender la lectura y de leer fueron atravesados por las prácticas de traducción de los libros sagrados que focalizaron en el sentido y no en las meras palabras. Aporta Horacio González a la idea de traducción:

La idea de traducción es antigua, es más bien una “tarea”, como se dijo, o un encuentro inesperado con una acción heterogénea que se sobrepone a sabiendas sobre otra anterior, bajo la evidencia de que debe a la vez preservarla, trasladarla, darle otra identidad y dejar que se sepa que provenía de aquella “primera”, la que fundaba y persistía en la “segunda” (2017, p. 69).

Así es que -retomando- sostiene Olson, el problema se centraba en la interpretación, ya que en la Edad Media la “la letra era considerada como la forma verbal del texto, y el espíritu como su significado o significación: una versión de lo ‘dicho versus lo significado’” (Olson, 1998, p. 170). Pero, hasta los inicios del Renacimiento no hubo procedimientos claros para fundar precisamente lo que el texto decía o “significaba”. Estas reflexiones que propone el autor, en el capítulo 7 del libro *El mundo sobre el papel: el impacto de la lectura y la escritura en la estructura del conocimiento*, trazan una línea de tiempo que repasa las distintas ideas sobre la comprensión de la lectura y que a modo de soluciones al problema de la interpretación señalan las relaciones posibles entre los actores que participan del acto de leer. Santo Tomás de Aquino aportó al problema de la interpretación la idea de que el significado literal de un texto es el significado al que apunta el autor; luego la contribución de Andrés de San Víctor al plantear el significado histórico del texto y en el mismo contexto histórico, las propuestas de los judíos de la Escuela de Rashi (1014-1105) que al igual que los cristianos se debatían entre lo literal y espiritual de las letras de un texto.

Para finalizar este recorrido, corresponde mencionar las teorías sobre la lectura que aporta Lutero (ya que como sugiere Olson la idea por el significado literal no es una cuestión menor cuando se pretende reflexionar sobre la lectura), para quien los textos escritos eran representaciones autónomas de significado y por lo tanto solo

había una manera de leerlo correctamente, cuestión que sentó las bases de la Reforma (Olson, 1998, pp. 168-183).

Leer para aprender

Por otro lado, sostiene Roger Chartier, en su artículo “Leer para aprender, aprender para leer” (2008) que, precisamente, la construcción “leer para aprender” aún entre los siglos XVI y XVII puede ponerse en tensión al considerar que los diversos soportes disponibles (palabras habladas, imágenes pintadas o grabadas) permitían una lectura basada en la fuerza performativa de la palabra que aseguró “la permanencia de la fuerza cognoscitiva” tanto en el mundo de los alfabetizados como en los que no habían adquirido el saber de leer.

Más allá de las consideraciones sobre lo metafórico en los libros sagrados, la idea de la lectura del libro de la naturaleza, como señala Baguer (2013, pp. 78- 79) se constituyó simbólicamente en el avance de la ciencia moderna en el sentido que ya había adelantado San Agustín al considerar que los libros divinos sólo los leen quienes conocen las letras pero en la lectura del mundo pueden leer, también, los “ignorantes”. Así es como occidente comprendió la metáfora del libro de la naturaleza como un modelo para percibir la realidad y “comenzó una larga e intensa carrera tecnológica para hacer que los libros fueran más abundantes, más baratos y de mejor calidad” (Baguer, 2013, p. 81). En la historia del libro está también la historia del concepto de leer. De algún modo es posible reconocer en la historia de la lectura y el libro ciertas tensiones que aún permanecen cada vez que, en la actualidad, se estudia el tema.

Leer una marca de ciudadanía

Un salto cronológico nos conduce a la Dra. Emilia Ferreiro (2002), para quien el verbo leer es un concepto cambiante. En un principio, como ya se ha mencionado, fue tarea de profesionales; pero, también ha sido un concepto cambiante la idea del

fracaso, el fracaso escolar. Por ello, la idea del problema de la alfabetización comenzó cuando “se decidió que escribir no era una profesión sino una obligación y que leer no era marca de sabiduría sino marca de ciudadanía”⁴.

Chomsky⁵ (2014) plantea lo que en definitiva es posible encontrar detrás de la pregunta sobre el significado de leer, y es el sentido de la pregunta por el objetivo de la educación que contiene, necesariamente, la práctica de lectura. Y advierte dos interpretaciones: la primera, centrada en una línea tradicional que proviene de la Ilustración en la que aprender es revelar a las personas el camino de cómo aprender por si mismos (investigar, crear, leer también en el pasado, comprender qué es lo significativo para cada una/una) y el segundo es el concepto de adoctrinamiento expresado en las ideas de que los estudiantes deben situarse en un marco de referencia en el que se acepten las estructuras sin cuestionar. Agrega, Noam Chomsky (2014), que estas ideas provienen de considerar una crisis de la democracia donde las instituciones –y con ello los estudiantes- no hacen lo que deberían hacer y agrega: “esa idea, que, de hecho, proviene de liberales internacionalistas, de gente altamente educada”.

Leer no es descifrar

Leer es una actividad que permite trabajar sobre la significación y no sobre la actividad de descifrar señala Lentín (1996, p. 153); con lo cual, los estudiantes solo podrán aprender a leer si los textos que se les proponen son adecuados y accesibles de acuerdo su experiencia, comprensión del mundo, es decir: acordes con el funcionamiento del sistema del lenguaje.

El trabajo citado de la lingüista francesa Laurence Lentín retoma en 1996 -haciendo referencia a la dependencia de lo escrito respecto de lo oral en la primera adquisición

⁴ Conferencia de la Dra. Emilia Ferreiro e en las Sesiones Plenarias del 26 Congreso de la Unión Internacional de Editores. CINVESTAV-México.2002.

⁵ Rivas, L. (2014). “El objetivo de la educación: La deseducación”. Transcripción realizada para Rebelión. Filosofía. Costa Rica. Recuperado de <http://www.rebelion.org/noticia.php?id=147147>

del lenguaje- dos aspectos claves que pueden vincularse con esta investigación. El primero, que los métodos de lectura siguen proponiendo el aprendizaje del desciframiento. Así, es posible inferir que -superada amplia y evidentemente la Edad Media- aún a finales del siglo XX continuaron los viejos debates señalados por Olson (1998) y que esos debates atraviesan todos los niveles del sistema educativo. Y el segundo aspecto, que el paso del “hablar-pensar al pensar-leer-escribir” requiere de una mediación. La autora refiere a un adulto con el término mediación y acordamos con ello al considerar la presencia imprescindible del docente, también en todos los niveles del sistema educativo. Lentín (1996, p. 154) utiliza la palabra “calma” para dar cuenta del proceso mediante el cual el niño es puesto en contacto con el dominio de la lengua escrita.

Leer, una experiencia

Jorge Larrosa (2011) ironiza diciendo que le llaman progreso a la idea de leer apresuradamente como si el libro fuera un producto con fecha de vencimiento, en tiempos de bibliografías enormes y en constante actualización. Para el autor, el conocimiento moderno es entendido desde la separación del sujeto que conoce y es por ello que desarrolla su idea de la experiencia. Porque entender al conocimiento como una mercancía no transforma, no produce la experiencia que necesariamente es aquello que acontece en primera persona. Reconoce, además, en la pedagogía dominante la no pregunta sobre la experiencia de la formación; por ello, es posible convenir con Larrosa en el sentido de que el discurso hegemónico entiende a la educación (y con ello también a la lectura) como una instancia que debe preparar para la vida, para el mundo del trabajo al que, por otra parte, no todos tienen acceso. Precisamente, Bourdieu (2010, p.98) destaca esa analogía entre cierto sistema escolar y el mundo de la empresa: “La familiaridad nos impide ver lo que esconden los actos en apariencia puramente técnicos que lleva a cabo la institución escolar”.

Los siguientes ejemplos del corpus de análisis, anticipan algunas señales al respecto:

“No alimenten el sueño de una elite muy bien educada que nos va a sacar adelante”, advirtió el médico y ex rector de la Universidad de Buenos Aires, Guillermo Jaime Etcheverry, frente a las varias decenas de empresarios que lo escuchaban (...) (*La Nación* (31 de julio de 2013). “El deterioro de la educación, un problema”).

El principal beneficiado por el examen de ingreso es el propio alumno, ya que este requisito lo estimula a estudiar mientras aún está en la secundaria. El estudio metódico, con dedicación continua y disciplina en el esfuerzo, permite adquirir los conocimientos para mejor afrontar el gran desafío laboral en un mundo globalizado (Alieto Guadagni, en *La Nación* (28 de octubre de 2013). “Un desafío que puede marcar el futuro laboral”).

Leer para transformar

El acto de leer, la práctica de leer, enseñar a leer –como se ha caracterizado- es una construcción social definida por la historia y los contextos. Emilia Ferreiro sostiene que el lector es un actor y la lectura es ese gran escenario donde se necesita descubrir quiénes son los autores (Ferreiro, 2001); sin embargo, la escuela y la universidad siguen entendiendo ese desafío como la enseñanza de una técnica para formar ciudadanos, empresarios, técnicos, trabajadores y profesionales según tiendan a reproducir unas lógicas u otras. Pero, también, una lectura atenta de, al menos, una pequeña parte de la vasta producción escrita por teóricos, pedagogos y lingüistas sobre la lectura y la educación da cuenta de que la construcción del tema en problema podría llamarse global. Tal vez Francia, un espejo deseado en los términos civilizatorios argentinos, constituya la fuente más notable para pensarlo. Así, Michéle Petit (2014), en el artículo “¿Por qué incentivar a los adolescentes para que lean literatura?” se (nos) pregunta sobre cuáles son las razones por las que vale la pena pensar cuál es el papel que puede jugar la lectura en la transformación, en la búsqueda de encuentro de sentidos, en orientar a los adolescentes al pensamiento en un marco donde emergen nuevas formas de las violencias. Y agrega:

Si los productores de medios supieran obrar para que los libros causaran menos miedo y se dedicaran a crear los puentes entre lectores y libros, con seguridad los adolescentes se apropiarán de fragmentos del saber o de una historia que se les lea o que ellos descubrirán por sí mismos, siempre y cuando no les resulte tan difícil descifrarla (Petit, 2014, p.160).

Podría agregarse que, los y las docentes son actores indispensables para colaborar con esa tarea de atravesar puentes entendiendo que los estudiantes/ lectores “no son páginas en blanco sobre las cuales se imprimen los textos, puesto que son activos” (Petit, 2014, p. 163) y no meros reproductores de textos ofrecidos por las instituciones educativas.

Una perspectiva sociocultural

Daniel Cassany analiza las particularidades de las prácticas de lectura en el siglo XXI; época en la que algunos conceptos como alfabetización funcional o modelo cognitivo de la comprensión no alcanzan para vislumbrar cómo y por qué se leen géneros diversos que requieren también conocimientos diversos, variados. En tal sentido, destaca Cassany (2004), es la investigación sociocultural sobre la práctica del lenguaje la que puede dar cuenta de las nuevas matrices para comprender que “leemos otro tipo de textos, con objetivos también más ambiciosos, en contextos nuevos, que nunca antes habían existido” (2004, pp. 6-7). Además, anuda, de manera más que oportuna, la idea de la comprensión crítica como fortalecimiento de la democracia que en la actualidad demanda del ciudadano/a una madurez capaz de hacerlo partícipe de las decisiones.

Cassany (2003, p.114) precisamente, recupera de Giroux (1988) y Kanpol (1994) algunas características de la pedagogía crítica para pensar las prácticas de lectura en el mundo multicultural, globalizado y en conflicto. Retoma de estos autores un punto de partida central: el conocimiento no es un fin sino un medio que posibilita

problematizar teniendo en cuenta, además, que el conocimiento no está exento de ideología (valores, normas, intereses). Escribe Cassany:

Kanpol opone la tradicional 'alfabetización funcional' ('traditional functional literacy': "las habilidades técnicas necesarias para decodificar textos sencillos como señales en la calle, instrucciones o la primera página de un periódico") a la 'alfabetización crítica' ('critical literacy': "el empoderamiento individual, en el sentido posmoderno, para analizar y sintetizar la cultura de la escuela y las propias y particulares circunstancias culturales") (Cassany, 2003, p.115).

Lectura crítica. Inflación discursiva mediática

Acordando con Cassany es que se procederá a realizar una lectura crítica del corpus de análisis a la que puede agregarse - como propuesta de esta investigación-, la consideración de que asistimos a lo que podría denominarse una **inflación discursiva mediática**, a una sobreabundancia de información que pone a prueba a los lectores más atentos y debilita críticamente a los más desprevenidos. De hecho, acierta el diario *El País* de España al considerar (recordando que es un medio masivo de comunicación) que: "El siglo XX y lo que llevamos del XXI ha sido la era de las mentiras masivas" y menciona, por dar algunos ejemplos, "la guerra de Vietnam (1955-1975), el incidente del golfo de Tonkin, y la invasión de Irak en 2003, con las inexistentes armas de destrucción masiva de Sadam Husein"⁶.

⁶ Guillermo Altares (junio de 2018) para el diario *El País*, España, realiza un recorrido por el concepto de mentira/noticias falsas en la historia que inicia en Grecia. Refiere, en su artículo: "Desde la Antigüedad, verdad y mentira se han mezclado muchísimas veces y esas realidades falsas han influido en el presente. Ya lo escribió el gran historiador francés Paul Veyne en su ensayo ¿Creían los griegos en sus mitos? (Granica): 'Los hombres no encuentran la verdad, la construyen, como construyen su historia'. De modo que las noticias falsas han circulado por la historia de la humanidad y han encontrado lectores - y se esfuerzan por hacerlo- al ser importante el rédito político aún antes de la creación de Internet. Recuperado de https://elpais.com/cultura/2018/06/08/actualidad/1528467298_389944.html

Además, “El aluvión de noticias de todo tipo, sin ninguna clase de filtro, supone desinformación porque no puede digerirse” (Fontcuberta, 1993, p. 36) y ello conduce a que el efecto en el público se considere narcotizador, generando “un desinterés, que acaba por incapacitar cualquier operación de análisis o aproximación a la realidad” (op. cit., p. 36).

¿Qué significa leer críticamente? De una interpretación de lo elaborado por Cassany (2003, p. 114) se desprende que una persona crítica es la que comprende de manera autónoma las intenciones pragmáticas y las distintas visiones del mundo que están contenidas en los discursos; la que entiende el sentido dialógico y puede elaborar otros discursos alternativos que también contienen marcas de otros discursos (de dialogicidad en los términos entendidos por Bajtin) y para hacerlo, finalmente, entiende que dispone de recursos lingüísticos para ofrecer otras lecturas y de ese modo participar “de modo constructivo en el desarrollo de una comunidad plural, respetuosa y progresista” (op. cit, 2003, p. 114).

A diferencia del concepto de *infoxicación* que suele utilizarse para describir el acceso a la información que posibilitan los entornos virtuales provocando “una niebla tóxica” (Franganillo, 2010)-ante la ansiedad por la búsqueda de información y el exceso de la misma -es que se propone el concepto de **inflación discursiva mediática**⁷. Así como la inflación legislativa refiere al aumento excesivo en la producción de normas, la idea de inflación discursiva mediática evidencia el aumento excesivo de información sobre un mismo tema determinado. Entonces, respecto de la educación y la lectura -pero aplicable a otros campos- proliferan los discursos que circulan mediáticamente (periódicos papel y digitales, radio, televisión) sobre lo que

⁷ Esta noción de inflación informativa mediática se propone a semejanza de la llamada inflación legislativa, en el campo del Derecho y las leyes- En los términos expresados por el Dr. Ramón Gerónimo Brenna en “La Inflación Legislativa”.- La expresión se usa para señalar un aumento excesivo en la producción de normas. Este concepto lleva ínsito una visión cuantitativa del problema. Pero esta visión cuantitativa no refleja el problema en su sustancia, en su profundidad ni en toda su dimensión” (Brenna, R. El ordenamiento de las leyes), Recuperado de Revista electrónica de Teoría y Práctica de la Elaboración de Normas Jurídicas ©. Año I. Número I, noviembre de 2004. Recuperado de http://www.derecho.uba.ar/academica/posgrados/re_tpenj_001.pdf

se espera de los modos de leer, del acto de lectura, la comprensión lectora, las pruebas internacionales, la idea de estudiante lector y docente del área (aunque entendemos que todos los docentes están implicados con las prácticas de lectura) y que se sintetizan o simplifican con un “los jóvenes no leen” o “ los estudiantes no saben leer”. Por ello, tanto el discurso del diario *La Nación* (como el de otros medios) requiere, necesariamente, de una lectura crítica para problematizar estas intenciones pragmáticas y visiones del mundo que se ofrecen en la línea editorial del medio.

La enseñanza de la lectura

Respecto de la tradición de la enseñanza de la lectura en nuestro país, el profesor Emérito de la Universidad Nacional de Luján, Rubén Cucuzza, ha señalado en el año 2012, en diálogo con la Agencia *Telam*⁸ (a instancias de la presentación del extenso y prolífico volumen del libro *Historia de la lectura en la Argentina. Del catecismo colonial a las netbooks estatales* cuya edición dirigió), el camino de la historia de la lectura en Argentina en virtud de los cambios producidos en los soportes desde el catecismo y la cartilla durante la época colonial hasta el libro digital, el celular, etc.; aunque no solo de los soportes sino, lo más interesante a los efectos del presente análisis, la historia de la discusión acerca del método para facilitar el acceso a la lectura. Y esa discusión, que retoma en la actualidad el diario *La Nación*, comienza en

⁸ Si bien la bibliografía producida por el Prof. Cucuzza –en el especial el libro *Historia de la lectura en la Argentina. Del catecismo colonial a las netbooks estatales* cuya edición estuvo bajo su dirección- ha sido fuente de este trabajo, se recupera aquí una entrevista concedida a la Agencia *Telam* en el año 2012 por dos cuestiones: la primera, este trabajo aborda cómo los medios realizan el tratamiento del tema de la lectura y recuperar su voz del soporte de una agencia del Estado es significativo y en segundo lugar como un modo de visibilización del conflicto que la agencia de noticias argentinas *Telam* atraviesa desde el año 2016. El autor de la citada nota participa de la iniciativa mediática #SomosTelam, que visibiliza en las redes sociales el trabajo realizado a lo largo de años por la agencia, desconocido muchas veces por los usuarios.

Rapacioli, J. (30 de diciembre de 2012). “Hacia una historia social de la lectura en Argentina”, en Agencia *Telam*. Recuperado de <http://www.telam.com.ar/notas/201212/2955-hacia-una-historia-social-de-la-lectura-en-la-argentina.html>

nuestro país en el siglo XIX con la constitución de los sistemas educativos; aunque, por otra parte, señala Cucuzza (2012) que:

(...) frente a cualquier modo de producción cultural -danza, música, teatro, pintura- no es necesaria una institución. En cambio, para acceder a la página impresa -desde los jeroglíficos hasta los libros-, es necesaria la institución. En ese sentido, la escuela es un epifenómeno de la escritura.

Luego, continua el Profesor, en diálogo con *Telam*, con el señalamiento de cuatro momentos paradigmáticos: el primero, cuando el aula era un territorio pequeño cedido a los conventos donde se reunía a los alumnos para leer a coro recitando el silabario (memorizando las vocales, luego las combinaciones de vocales y consonantes) para luego proceder a la lectura de corrido del texto de lectura que era el catecismo tradicional. En ese tiempo de la historia, los que accedían a la lectura eran parte de una aristocracia blanca, españoles o criollos.

El segundo momento es la aparición de *El nene* (1898), un libro ilustrado en el que aparece por primera vez la idea de que para formar lectores era preferible usar como método la palabra completa. A ese método se lo llamó “palabra generadora”, era opuesto al silabario y partía de descomponer el significado de las palabras. El contexto histórico de su aparición es coincidente con el proceso inmigratorio; la escuela procura formar lectores y con ello ciudadanos (con lo cual en un doble proceso se acentúa el aprendizaje de la lengua y la historia nacional).

Berta Braslavsky suma en su estudio sobre el periodo 1810-1930, la tarea de Sarmiento:

Dejando de lado el paradigma productivo y los móviles políticos que se fueron imponiendo, es indudable que la alfabetización se sustentó en una red legislativa que no solo generó una atmósfera sino también el trípode de escuelas públicas-escuelas normales-bibliotecas populares, que fue la base de una verdadera política de lectura (1997, p. 11).

Y ya en las conclusiones del trabajo citado, advierte Braslavsky que en este periodo, en relación a las prácticas de lectura, se ha utilizado de manera ambigua expresiones como:

(...) “pensar”, “encontrar la idea”, “entender” o de “educación mental”, con evidente confusión entre proceso y producto, entre enseñar a leer para desarrollar “las facultades”, en especial la “inteligencia”, o enseñar la “lectura inteligente” para encontrar el significado (1997, p. 13).

La tercera etapa, continúa Cucuzza en diálogo con *Telam*, está signada por el sostenimiento del mismo tipo de libro (soporte) aunque aumenta el acceso a la lectura en el contexto del segundo gobierno del Gral. Perón. Los contenidos aparecen politizados en el marco del Segundo Plan Quinquenal.

Y, finalmente, una cuarta etapa, la actualidad, en la que la lectura es por pantalla mediante los diversos formatos digitales. El Prof. Cucuzza reflexiona sobre este cuarto momento como de difícil comprensión frente a la dinámica de siglos de dominación de la imprenta aunque sí afirma que:

(...) frente a la mirada conservadora que dice lo contrario, la lectura en pantalla ha ampliado cuantitativamente y cualitativamente la cantidad de gente que lee. Nunca se leyó tanto como en estos tiempos, no sólo en la Argentina sino en el mundo (2012).

Finalmente, este recorrido inacabado, nos señalará algunas pistas para pensar qué idea sobre las prácticas de lectura se desprende del discurso del diario *La Nación* y a su vez leer el discurso del medio en clave de un modo de entender la lectura, esto es la lectura crítica.

2.2.2. Las nociones de discurso de la información, discurso social y discurso hegemónico

Investigar sobre las distintas representaciones sociales que sobre las prácticas de lectura en la educación circulan en los medios tiene como objetivo proponer una reflexión sobre la construcción de ciertas subjetividades, de un modo de representar el mundo, ordenarlo y legitimarlo o quizás, “bloquear lo indecible” (Angenot, 2003, p. 72). Hablamos de lectura pero con ello también lo hacemos sobre instituciones como la escuela, la universidad, el Estado, la docencia; también hablamos de los proyectos en crisis, los modelos hegemónicos, la juventud, las identidades sociales, la inclusión y la hegemonía discursiva, la política. En la reproducción de las ideologías, miradas del mundo y marcos de interpretación, los medios desempeñan un papel central. Como señala Teún Van Dijk (2010, p. 176) el conocimiento no es un bien que crece naturalmente sino que se enseña y aprende. En el caso del discurso de la información el conocimiento es un producto que se vende y consume y en ello están implicados grupos sociales, instituciones, empresas mediáticas, políticos, etc.

En otras palabras, las preguntas que nos hacemos son las siguientes: ¿quién produce qué conocimiento y para quién? Y, ¿cómo se distribuye ese conocimiento a través del discurso en lo que se conoce como la “sociedad del conocimiento”? Estas cuestiones, a su vez, plantean el problema de la legitimidad y el acceso. ¿Qué discursos gozan de mayor o menor credibilidad? ¿Quién puede acceder pasiva o activamente a según qué tipos de texto o formas de hablar y de comunicarse en una sociedad? ¿De quién son los discursos legítimos, y de quién los ilegítimos? (Van Dijk, 2010, p. 176).

Siguiendo la propuesta de Van Dijk, un trabajo orientado a la investigación sobre los discursos debe enfocarse en describir, analizar e intentar contribuir a la solución de los problemas sociales más que centrarse en la teoría. No obstante a los efectos del recorrido teórico implicado en la presente tesis se abordarán algunas consideraciones necesarias para comprender el tratamiento teórico y metodológico

propuesto. En tanto método, el análisis del discurso puede abordarse desde una perspectiva crítica -análisis crítico del discurso (ACD)- y ello ubica al discurso como socialmente situado. Así, se entiende al discurso como una práctica social, como un modo de acción. Inicia el capítulo 1 del conocido manual de análisis del discurso *Las cosas del decir* de Calsamiglia y Tusón (1999) con un concepto claro:

Describir el discurso como práctica social implica una relación dialéctica entre un evento discursivo particular y la situación, la institución y la estructura social que lo configuran. Una relación dialéctica es una relación en dos direcciones: las situaciones, las instituciones y las estructuras sociales dan forma al evento discursivo, pero también el evento les da forma a ellas. Dicho de otra manera: el discurso es socialmente constitutivo así como está socialmente constituido: constituye situaciones, objetos de conocimiento, identidades sociales y relaciones entre personas y grupos de personas. Es constitutivo tanto en el sentido de que ayuda a mantener y a reproducir el statu quo social, como en el sentido de que contribuye a transformarlo (Fairclough y Wodak, 1997, p. 258).

En particular, el discurso de la información focaliza al discurso desde una perspectiva que lo entiende como práctica social, “si existe un fenómeno humano y social que depende del lenguaje ese es el fenómeno de la ‘información’” (Charaudeau, 2003, p. 37). Siguiendo al mismo autor, es menester resaltar que es por el lenguaje que se producen intercambios entre los miembros de una sociedad y ese fenómeno relacionado con una actividad como lo es informar se ha transformado en dominio exclusivo de un sector: los medios (2003, p. 38). Que tal práctica se haya constituido en patrimonio de un sector -prensa hegemónica- y que ese sector construya un sistema de significantes amparados en una legitimidad dada por un sistema de valores que el mismo medio construye -*La Nación*, autodenominado como tribuna de doctrina- se constituyó en garantía de democracia.

Estas tensiones han sido motivo de no pocas discusiones a partir del año 2003 en la Argentina (cuestión que retomaremos más adelante). En referencia al

posicionamiento desde el que se parte para analizar los discursos del diario *La Nación*, conviene aclarar, siguiendo a Antaki, Billig, Edward y Potter (2003), que el presente trabajo no pretende instituirse en un “Pseudo-análisis basado en la toma de posiciones” sino en la propuesta de una lectura crítica de los mismos que aporten una mirada alternativa.

Y es en este sentido, que interesa indagar categorías discursivas que permitan observar la construcción que realiza el medio a través de recursos y estrategias lingüísticas; ya que desde sus posturas, soportes y fines los medios describen un estado de situación que genera impacto en la sociedad articulando un relato que definitivamente se incorpora a los debates que circulan en un tiempo y espacio determinado.

Se coincide con Angenot al entender que la hegemonía discursiva “no es propiedad de una clase. Pero como instituye preeminencias legitimidades, intereses y valores, naturalmente favorece a quienes están mejor situados para reconocerse en ella y sacar provecho” (Angenot, 2010, p. 37)

Sobre el análisis crítico del discurso

Señalan Norman Fairclough y Ruth Wodak (2000, p.367) que el análisis crítico del discurso (en adelante ACD), al igual que otros enfoques de análisis, estudia ejemplos concretos de interacción social pero en particular el enfoque crítico se caracteriza por la relación existente entre el lenguaje y la sociedad y la relación existente entre el propio análisis y las prácticas realizadas. El ACD se caracteriza, además, como una disciplina comprometida, no obstante, ello no implica que sea menos académica y las normas de análisis se aplican en él como en otros enfoques. Así, se considera que el lenguaje ocupa un lugar prominente en la variedad de procesos sociales donde, en particular, los medios ocupan un lugar cada vez más significativo y que la gran importancia del lenguaje en la vida social “tuvo como resultado un mayor grado de intervención consciente para controlar y moldear las prácticas lingüísticas en una

forma acorde con los objetivos económicos, políticos e institucionales” (Fairclough et al).

La escuela francesa del análisis del discurso tiene como referencia la teoría ideológica del Althusser y la teoría del discurso de Foucault. Michael Pécheux -aportan Fairclough y Wodak-, heredero de tales ideas, sostiene que el discurso es el lugar de encuentro del lenguaje y la ideología. Asimismo, la influencia de los estudios de Mijail Bajtin da cuenta de una red compleja de formaciones discursivas en los textos. Al respecto, puede agregarse que:

En cada época, en cada círculo social, en cada pequeño mundo de la familia, de amigos y conocidos, de compañeros, en el que se forma y vive cada hombre, siempre existen enunciados que gozan del prestigio, que dan el tono; existen tratados científicos y obras de literatura publicística en los que la gente fundamenta sus enunciados y los que cita, imita y sigue (...) Siempre existen ciertas ideas principales expresadas verbalmente que pertenecen a los personajes relevantes de una época dada, existen objetivos generales, consignas, etc. Ni hablar de los ejemplos escolares y antológicos, en los cuales los niños estudian su lengua materna y los cuales siempre poseen una carga expresiva (Bajtín, 1985, p. 279).

Como muestra de lo anteriormente citado, puede observarse el caso del diario *El Día* de la ciudad de La Plata y el ingreso a la Universidad (Festa, 2013) –que no será material del análisis en esta oportunidad pero también forma parte de los antecedentes en la materia- para visualizar la circulación de ciertos discursos que dan “el tono a una época”. Así, durante los años 2004 y 2013 pudo relevarse que el periódico local de La Plata (ciudad universitaria) construyó un discurso sobre el ingreso a la universidad en el que la palabra *bochazo* aparece de forma reiterada en los titulares para dar cuenta de la “masividad” en la desaprobación de los exámenes de ingreso, en particular en la Facultad de Medicina (UNLP) y carreras donde las áreas de física, química, matemática y biología son evaluadas.

Se observó, además, que cuando el medio hace referencia a materias relacionadas con las Ciencias Sociales, como Historia de la Medicina, se refiere a la desaprobación como el “Talón de Aquiles”; 3,9 de cada 10 aspirantes aprobaron el parcial y menos de la mitad aprobó la materia Pensamiento Crítico y Comprensión de textos, también en Medicina. Se pone de manifiesto, en el discurso del diario *El Día*, que las pruebas comprenden temas “vistos en el secundario” y que los y las estudiantes no pudieron “sortear”.

Así, siguiendo a Fairclough (2005), el ACD supone una manera de trabajar multidisciplinaria sin asumir que el tópico de investigación es transparente y que a los analistas les resulta fácil identificar temas y problemas con claridad. En tal sentido, el modo de construir el corpus de análisis dependerá del proyecto y del objeto de investigación donde todo acercamiento al análisis lingüístico debe ser aprovechado. Es posible, entonces, enfocarse en las distintas voces que aparecen en un discurso, en observar a quién se le otorga la voz, en la construcción de una hegemonía discursiva, las rupturas y continuidades, además de las características propias del género que junto con el contexto ofrecerán la posibilidad de mirar textos periodísticos.

Asimismo, refiere Michael Meyer (2003) que el ACD no debe entenderse como un método único sino como un enfoque que adquiere solidez en varios planos y cada uno de esos planos exige realizar un cierto número de selecciones. En virtud de ello, continúa el autor, se selecciona el fenómeno que se someterá a observación y se asigna una explicación teórica para luego vincular los métodos utilizados con la teoría y la observación. Es necesario destacar además que el enfoque del ACD “traspasa la línea divisoria entre la investigación científica -que necesariamente ha de ser inteligible- y la argumentación política” (Meyer, 2003, p. 36) al realizar el esfuerzo por demostrar las relaciones de poder que se encuentran ocultas y buscar resultados que tengan cierta importancia en la práctica. No hay forma de entender el ACD si no es en un contexto histórico y por ello también se observan factores extralingüísticos con un carácter multidisciplinar.

Los medios permiten observar la mediación entre lenguaje y sociedad mediante la incorporación de categorías lingüísticas en el plano donde el discurso se materializa. Respecto del enfoque teórico el análisis se abordará desde las teorías del discurso que entienden al discurso como un fenómeno social.

La información

Entonces, ¿qué hacer y sobre todo qué pensar de esta máquina que tenía la intención de informar pero que no puede hacerlo sino a través de un juego de espejos deformantes? (Charaudeau, 2005, p. 328).

La información, para Patrick Charaudeau (2003, p. 44) “es pura enunciación”. En tal sentido, informar es siempre una elección de contenidos a transmitir y de las formas para hacerlo de un modo adecuado en virtud de la elección de estrategias discursivas que logren efectos de sentido para, de algún modo, influir sobre el otro.

Asimismo, señala el autor, para definir el discurso de la información es necesario preguntarse acerca de la “naturaleza del saber que pone en escena y sobre los efectos de verdad que busca” (Charaudeau, 2003, p. 54). A diferencia de los saberes de conocimiento, que como ya se ha señalado provienen de una existencia racionalizada, de la observación de datos empíricos que constituyen garantías sobre una visión estructurada del mundo, que provienen de conocimientos científicos o técnicos, los saberes de creencias dependen de sistemas de interpretación que evalúan “lo posible y lo probable” de las conductas en determinadas situaciones, mediante hipótesis “que luego permitan hacer predicciones directas” (2003, p. 55).

Reformulando un ejemplo del autor, podría sintetizarse en hipótesis tales como: “si es millonario tal funcionario no robará”. Es decir, son saberes que comentan el mundo haciendo una valoración y apreciación sobre el mismo. Los saberes de creencia interpelan ya que de esa evaluación del mundo obligan a tomar una posición.

Cuando estas creencias se inscriben en una enunciación informativa, sirven para lograr que otro comparta esos juicios sobre el mundo, con lo cual se crea una relación de complicidad. Dicho de otro modo, toda información sobre una creencia actúa al mismo tiempo como interpelación del otro y lo obliga a tomar posición respecto de la evaluación que se le propone, y esto lo coloca en una posición reactiva, lo cual no ocurre necesariamente en el caso de la información que trata de conocimientos (Charaudeau, 2003, p.57).

En cuanto al valor de verdad y efecto de verdad, siguiendo al mismo autor, es conveniente distinguirlos. El valor de verdad está asociado a una construcción que se ayuda de conocimientos científicos considerados externos al hombre. “Es un valor objetivado y objetivante que puede definirse como técnicas de saber decir” (Charaudeau, 2003, p.60). El efecto de verdad surge de la subjetividad en los términos que el sujeto que enuncia se relacione con el mundo; no se apoya en una evidencia sino en una convicción, en un saber de opinión.

Este aspecto es por demás importante en el abordaje del corpus de análisis propuesto para el presente trabajo ya que en virtud de la naturaleza del enunciador-el diario *La Nación*- y las voces que opinan en ese medio, las voces que se citan y las que se silencian- además del recorte temporal establecido para la confección del corpus - podría establecerse un vínculo con la historia del medio (*La Nación*) en relación a su posicionamiento político e ideológico que genera un saber de opinión y un efecto de verdad apoyado en las convicciones tradicionales que el diario sustenta a lo largo de su historia.

Por otra parte, es indispensable pensar en discursos y hegemonía. Esto requiere considerar que las prácticas significantes de una sociedad -como es el discurso de la información-forman un “todo orgánico” (Angenot, 2010, p. 29), en virtud de los destinatarios, sus roles, su posición y que son cointeligibles no sólo porque circulan por determinados soportes que imponen temas que se repiten, que se instalan como moda (la agenda de los medios) sino también porque se inscriben en el discurso aceptable de una época. Existe en cada sociedad, afirma Angenot, una memoria que produce la dominancia de ciertos hechos semióticos. Por ello, el concepto de

hegemonía que propone el autor (2010, p.29) -retomando a Gramsci-está vinculado con la forma en que “una sociedad dada se objetiva en textos, en escritos (y también en géneros orales)”. La hegemonía discursiva es un elemento más de la hegemonía cultural que refiere al repertorio y argumentos que contribuyen a su aceptabilidad.

Si bien no puede garantizarse el efecto de la intención de un acto comunicacional como el de la prensa, es posible afirmar que la hegemonía impone a partir de la memoria discursiva una aceptabilidad que inscribe lo decible y es por ello que circula socialmente, en diversos y variados ámbitos de la vida social, la idea de que los jóvenes no saben leer, no comprenden textos, no leen, no les interesa la lectura.

Y esas expresiones pueden ser dichas por personas que no están en contacto con jóvenes que eventualmente puedan tener mayor o menor vínculo con el placer de la lectura y también son reproducidas por personas que sí lo están, por docentes que en la práctica vivencian, tal vez, otras experiencias; y hasta es una creencia que asumen muchos jóvenes cuando son hablados por el discurso que circula socialmente sobre ellos. De hecho, el discurso social, entendiendo a los discursos como sociales e históricos, funciona independientemente de los usos que cada persona les atribuye, existe fuera de la conciencia individual y tiene, como sostiene Angenot, “una “potencia” en virtud de la cual se imponen” (2010, p. 23).

Entonces, este trabajo parte de considerar al discurso en los procesos sociales y entendiendo que, en virtud de las relaciones de poder contemporáneas, el discurso constituye a la sociedad y a la cultura así como también es constituido por ellas (Fairclough y Wodak, 2000, p. 390). Retoma la idea de discurso social propuesta por Marc Angenot a la que además, siguiendo al autor, se le atribuye la condición necesaria para que el código lingüístico se concrete en enunciados aceptables e inteligibles (2010, p. 23) y por ello el discurso de la información se convierte en un espacio para observar cómo se organiza lo decible, los hechos sociales e históricos. En razón a ello, es posible hablar de una hegemonía discursiva que “impone temas y estrategias cognitivas, al mismo tiempo que rechaza y escotomiza la emergencia de los otros” (Angenot, 2010, p. 73).

Desde sus primeros trabajos, Émile Durkheim se muestra fascinado por esta capacidad de los discursos del periodismo y de la política para “impregnar el alma”, a tal punto que decía que “el lector habitual se convierte en hombre de su periódico” (Durkheim [1895]. 1968, II) en Angenot, 2010, p. 77).

Finalmente, se retoman los conceptos de Patrick Charaudeau (2003, p.12) sobre el discurso de la información al definirlo como un campo más complejo aún que el de la política para su estudio (ya que se advierte más claramente su vinculación con el mundo del poder y la manipulación) por ser el objeto de su estudio las formas de producción simbólica que subyacen en sus prácticas cuando crean y manipulan signos.

2.2.3. Comunicación/Educación

Cuando se hace referencia a esta perspectiva para pensar la comunicación/educación, aparece claramente el aporte de Jorge Huergo. El planteo de esta perspectiva exige una reseña que atraviesa las lógicas de un campo en continuo crecimiento.

Decir que el campo comunicación/educación es un territorio provocativo es aún más provocativo que señalarlo como un campo confuso o desordenado. En esa dificultad de construir un mapa para pensar ese territorio es donde Huergo y Fernández (2000) hacen referencia a la interdisciplinariedad. Si una respuesta posible al cómo pensar este campo podría sugerir a los incautos que se vincula con el cómo usar los medios de comunicación en la educación es presuroso advertirlo: el cómo resultará de un proceso de diálogo.

Esta tesis propone un diálogo para pensar qué hacen los medios con los actores de la educación más que qué hacen los actores de la educación con los medios y a partir de allí reflexionar sobre una lectura crítica de la información.

El campo Comunicación/Educación se propone como un desafío entre la tensión teoría/ práctica en el sentido de observar cómo juega la subjetividad en la praxis, es decir en o con la intervención de las personas en la “realidad” configurándose la práctica en un objeto de conocimiento. Y, por último, pensar desde la

comunicación/educación implica un modo de observar los horizontes culturales anclados en ciertas tradiciones estratégicas -llamadas por Huergo y Fernández (2000) “residuales”- que se ha correspondido con las estrategias liberales fundadas en el proceso civilizatorio de la Argentina donde la escolarización implicó una institución destinada a la reproducción de las estructuras sociales con una “fuerte carga en el disciplinamiento” como forma de entrada al mundo de la conciencia; la educación como preparación para el mundo del trabajo y la convicción de que la educación tiene que circular en torno a las prácticas de lectura y escritura como un proceso lineal, escalonado, circunscribiendo la educación a un solo modo de leer y escribir.

Como propuesta, Huergo y Fernández, retoman los postulados de Saúl Taborda realizados en 1936 sobre los que baste señalar que parten de una matriz que analiza los contextos en que las matrices pedagógicas inscriben las lógicas del Estado como desafíos políticos y pedagógicos.

Paula Morabes (2008) aporta también a la pregunta sobre qué significa investigar en el campo de la comunicación/educación. En primer lugar se destaca la mirada que desde la comunicación entiende a la cultura como prácticas sociales que se desarrollan en un proceso por sujetos históricamente situados. Esa imbricación supone un ensanchamiento de los horizontes estudiados por la comunicación “y” la educación.

Por ello, es posible considerar que a la inquietud sobre qué puede aportar la mirada de la comunicación a la educación puede responderse que la propuesta es trabajar sobre la articulación. Señala Morabes que la práctica donde se articula “lo comunicacional” y “lo educacional” se ve modificada al hacer emerger un espacio con “nuestras propias perspectivas en las prácticas de investigación” (Morabes, 2008, p.70)⁹. También es posible dar cuenta de ciertas incidencias en esa articulación, de

⁹ Morabes define articulación en los siguientes términos: “Esta relación ha sido y puede ser pensada de diversos modos (como elementos equivalentes, opuestos o complementarios) y al pensarla como articulación asumimos lo que ha sostenido Ernesto Laclau y Chantal Mouffe, al definir articulación como “cualquier práctica que establezca relaciones entre elementos de manera que sus identidades

aportes que hacen a la consolidación del campo: asumir una matriz social y cultural desde América Latina, observando las lógicas de producción simbólica y cultural desde el poder (comunicación/cultura/hegemonía) y por último, sostiene Morabes, desandando los planteos que oponen teoría y práctica y reconociendo que la propuesta es producir conocimientos desde la intervención como investigadores que no son “externos” al proceso y las condiciones materiales en las que están situados. Ello conlleva “alteraciones”, variaciones en el sentido de proponer supuestos teóricos más que “corroboración” de teorías; alteraciones en los modelos “consagrados” metodológicamente.

En definitiva, aporta la autora que el desafío de investigar en comunicación/educación es entender la construcción del campo- siguiendo a Bourdieu (1983)- como un espacio no- homogéneo. En este sentido el aporte del presente trabajo al campo de la comunicación/educación propone además de pensar en los medios masivos de comunicación, reflexionar sobre la comunicación y las prácticas de lectura en las representaciones hegemónicas que realizan los medios. En definitiva, como se señaló, la idea no es pensar qué podemos hacer desde la educación con los medios sino qué hacen los medios con la educación. Así, los estudios del discurso, la comunicación/educación y el discurso de la información tienen un correlato fundado en la articulación desde una perspectiva de investigación cualitativa con implicancias ético-políticas que en virtud del ACD se evidencia como multidisciplinaria.

2.2.4. El contexto: posneoliberalismo-neoliberalismo

El análisis del contexto es relevante en este trabajo al considerarse como criterio de selección del corpus de análisis lo producido por el diario *La Nación* entre los años 2013 y 2015. Sí como afirma Patrick Charaudeau (2009) no puede existir un acto del lenguaje fuera del contexto, no menos cierto es que para comprender los discursos de

sean modificadas como resultado de la práctica articuladora”. Es desde aquí que sostenemos que en los espacios en donde se vincula “lo comunicacional” y “lo educacional” las identidades que ponen en juego esta relación se ven modificadas (2008, p. 70).

los medios en una época determinada es necesario “leerlos” en clave de otros discursos que colaboran con la creación de consensos en esa época. Noam Chomsky y Edward Herman (2000, p. 22) advierten que las elites dominan los medios de comunicación (entendemos hegemónicos), marginando naturalmente las disidencias incluso con la colaboración de las personas que trabajan en esos medios que de buena fe hasta se convencen de que informan de manera objetiva. Asimismo, si bien los lectores tienen presente que los medios de comunicación son empresas que responden a fines e intereses, es menos visible que son empresas que están integradas al sistema del mercado (Chomsky y Herman, 2000, p. 32).

En relación al análisis del discurso y en términos de Teun Van Dijk (2012) los factores de la variación lingüística y discursiva deben estudiarse en las comunidades de práctica, es decir, por prácticas situadas que configuran un espacio social en el que se legitiman ciertas creencias. La ideología, siguiendo al autor (Van Dijk, 2005) es un sistema de creencias y además, un sistema compartido axiomático (no son opiniones personales). Las ideologías son representaciones sociales que configuran la identidad de un grupo y le otorgan, por su función cognoscitiva, coherencia al especificar unos valores culturales que son importantes para ese grupo. No se analizarán en extenso todas las teorías que abordan el complejo concepto de ideología, pero baste con señalar que las ideologías funcionan para legitimar la dominación y también para organizar las resistencias en las relaciones de poder y que cuando un grupo pretende legitimar sus acciones lo hace en el sentido del discurso ideológico y las personas entienden esos discursos en el marco donde pueden reconstruir el modelo sobre él.

Desde el año 2003, y más específicamente desde el debate por la Ley 26.522 de Servicios de Comunicación Audiovisual, los discursos de los medios masivos de comunicación están sometidos a las miradas de los ciudadanos en clave ideológica (esto sucedió siempre en el mundo académico o especializado, en el ámbito de la comunicación). No es materia de estudio en el presente, no obstante estaríamos en condiciones de pensar que una parte, tal vez no mayoritaria, de los ciudadanos sabe que ciertos medios “responden” a ciertas esferas en las relaciones de poderes políticos cuando se tratan temas específica y declaradamente relacionados con el

ámbito de la política (el posicionamiento de algunos medios respecto de la dictadura en la Argentina, el conflicto de Néstor Kirchner con *Clarín*; el conflicto del 2008 con el campo, durante la presidencia de Cristina Fernández de Kirchner, etc.). Lo que sí no estaríamos en condiciones de aseverar es esa claridad respecto del tratamiento de otros temas que forman parte de la agenda de los medios y están atravesados también por ideologías subyacentes como se pretende observar en el campo de la educación y las prácticas de lectura, también de configuración ideológica y política.

Para contextualizar, entonces, en términos de posneoliberalismo y neoliberalismo¹⁰, diremos, retomando a Emir Sader (2008)¹¹ que la condición del neoliberalismo en América Latina fueron las dictaduras militares que fundaron las bases posteriores

¹⁰ Es importante destacar que si bien se utiliza el término neoliberalismo, siguiendo a teóricos como Francisco López Segrera se entiende que luego de los gobiernos posneoliberales surge en América Latina una nueva derecha, que en el caso de la Argentina –a diferencia de Brasil, inicialmente y luego sí con el arribo al poder mediante elecciones de Jair Bolsonaro- llega al poder por medio de elecciones democráticas que tiene características particulares. “Estas “nuevas derechas” – y en especial las que se encuentran en la oposición - se caracterizan por lo siguiente: 1. Un discurso moderado; 2. La ausencia de una agenda re-privatizadora (en parte debido a que ya las grandes privatizaciones se han llevado a cabo); 3. En sus programas económicos pro-mercado apenas se refieren a políticas de privatización, desregulación o apertura comercial propias del Consenso de Washington (...); 5. Tendencias a desmontar los acuerdos de integración latinoamericanos, debilitando al Mercosur, a Unasur, a Celac y al ALBA y a sustituirlos por acuerdos bilaterales con EE.UU. 6. Propuestas de redistribución de los ingresos en detrimento de las clases populares y en beneficio del capital. (...); 10. Hacen énfasis en la seguridad ciudadana y en temas que preocupan en especial a la ciudadanía como la violencia, el narcotráfico, la corrupción y las cargas impositivas; 11. Han sabido capitalizar el descontento y decepción de las clases medias tradicionales y emergentes, de sectores de las clases populares y de los indígenas; 12. Se han percatado de que parte de las clases medias emergentes y de los sectores populares – que consideraron las políticas sociales en la era de la bonanza de los precios del petróleo y las materias primas (2003-2013) derechos adquiridos que no estaban en riesgo – están decepcionados ante el alza del costo de la vida, la inflación, los impuestos y la inseguridad (...). En López Segrera, F. (2016). *América Latina: crisis del posneoliberalismo y ascenso de la nueva derecha*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: CLACSO. Edición digital. Recuperado de <http://biblioteca.clacso.edu.ar/gsd/collect/clacso/index/assoc/D11890.dir/America-Latina-Crisis-del-neoliberalismo.pdf>

¹¹ Sader, E. (2008). “América Latina, entre el posneoliberalismo y el futuro”, en charla en CTA.

caracterizadas por la precarización de las condiciones de trabajo, la hegemonía del capital especulativo y el cercenamiento de derechos. Durante la década del 90 la resistencia al neoliberalismo fue “básicamente una resistencia de los movimientos sociales” (Sader, 2008, p. 15). A partir del año 2000, hay un vuelco y emerge en América Latina –con diferencias y contradicciones- un proyecto regional con particularidades en cada país de la región. Sader, indicaba en el 2008 que el desafío era el camino de la desmercantilización, de construcción de democracias sociales: a eso lo denomina posneoliberalismo, como una alternativa en disputa.

Esa es la disputa: el posneoliberalismo es el camino de negación del capitalismo en su fase neoliberal, que mercantiliza todo, en que todo tiene precio, todo se compra, todo se vende. El posneoliberalismo, al contrario, afirma derechos, valores, esfera pública, ciudadanía y ahí se da la disputa fundamental de nuestro tiempo, en que América Latina es el escenario más importante, el eslabón más débil de la cadena neoliberal (Sader, 2008, p.43).

En el período estudiado, el ministro de Educación de la Argentina (de mayor permanencia en el cargo) fue Alberto Sileoni -entre julio de 2009 y diciembre de 2015, durante las dos presidencias de Cristina Fernández de Kirchner.

A partir de diciembre de 2015, la cartera de Educación y Deportes estuvo a cargo de Esteban Bullrich -entre el 10 de diciembre de 2015 y el 17 de julio de 2017- bajo la denominación de Ministerio de Educación, suplantado por Alejandro Finocchiaro desde el 17 de julio de 2017 al 2019 , bajo la denominación de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología.

Dicho lo anterior, amerita un breve repaso por las políticas educativas que atraviesan las prácticas de lectura en el contexto del año 2013-2017. Laura Graciela Rodríguez (2017) aborda los aspectos relacionados con políticas socioeducativas, evaluación, formación docente y nuevas tecnologías y así puede observarse que su trabajo parte de tener en cuenta que el gobierno de la alianza Cambiemos llega al poder con la idea de “refundar la política educativa nacional, guiado por la convicción de que el sistema

educativo debe atender prioritariamente a las demandas del empresariado” (Rodríguez, 2017, p. 90).

El texto de Rodríguez (2017)¹² recupera de manera clara lo que se resumirá a continuación a modo de línea de tiempo con algunos hitos en materia educativa vinculados, de algún modo, con las prácticas de lectura:

- 2004. Ley 25864. Sobre ciclo lectivo de 180 días de clase.
- 2005. Ley 26058. Educación Técnico Profesional.
- 2005. Ley 26075. Financiamiento Educativo.
- 2010. Decreto 459. Programa Conectar Igualdad.
- 2011. Decreto 76. Cesión de computadoras.
- 2014. Decreto 84. Programa de Respaldo a Estudiantes Argentinos (Progresar). 2014. Ley 26917. Sistema Nacional de Bibliotecas Escolares y Unidades de Información Educativas 2014. Ley 27045. Educación Inicial.

Además, agrega Rodríguez (quién no aborda en el texto el tema de las Universidades), que para finales de 2015 se calculaba el egreso de 700 mil estudiantes del plan FinEs desde la fecha de su creación. Además del “Programa Educativo Nacional para el Mejoramiento de la Enseñanza de la Lectura (Plan Nacional de Lectura) creado por Resolución Ministerial 1044 de 2008 y la Enseñanza Sexual Integral (ESI) (Rodríguez, 2017, p. 93).

Ya en el 2016:

En Gestión Educativa, dependiente de la Dirección Nacional de Gestión Educativa, el presupuesto de 2016 contemplaba, por ejemplo, para el FinEs un monto de 777.523.957 más la distribución de material didáctico (2 millones), así como distribución de ejemplares para el Plan Nacional de Lectura (5 millones), y la implementación de Jornada Extendida en escuelas primarias

¹² Información correspondiente al material relevado Laura Graciela Rodríguez, Revista *Question*, Vol. 1, Nº 53 (enero-marzo 2017) en el que se aclara como propia la fuente elaboración en base a la bibliografía citada e información gubernamental.

(975 escuelas atendidas). El presupuesto de 2017 no incluye ninguna referencia a FinEs, ni al Plan Nacional de Lectura e incorpora “Asistencia técnica y financiera para el fortalecimiento de la educación de jóvenes y adultos” (330.000 alumnos atendidos), lo mismo para nivel inicial (4600 escuelas), nivel primario (18 mil escuelas) y nivel secundario (9500 escuelas). Se destinan fondos solo en el rubro de “infraestructura” para obras en escuelas de Jornada Extendida (Rodríguez, 2017, pp.105-106).

Del sitio *web* del Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina (SITEAL) se recupera información sobre el Plan Nacional Integral de Educación Digital (PLANIED), cuyo año de implementación es el 2016. Se lo describe como “una iniciativa del Ministerio de Educación y Deportes de *La Nación* para integrar la comunidad educativa en la cultura digital, favoreciendo la innovación pedagógica, la calidad educativa y la inclusión socioeducativa” destinada a estudiantes, docentes, escuela y comunidad. La iniciativa contiene interesantes materiales pedagógicos para el aprendizaje (en términos de competencias) de los nuevos lenguajes producidos por las tecnologías de la información y la comunicación. Llama la atención -del relevamiento que realiza SITEAL- la falta de información sobre algunos ítems del programa. Se transcribe lo relevado:

POLÍTICA CON LA QUE SE VINCULA

No se especifica relación con políticas del país

NORMATIVA RELACIONADA

No se especifica relación con normativas del país

POLÍTICAS ARTICULADAS CON OTROS PAÍSES

No se especifica articulación con políticas de otros países

Metas

La documentación consultada no muestra información al respecto.

Estrategias de implementación

El PLANIED incluye todas las iniciativas pedagógicas y proyectos vinculados con las tecnologías de la información y comunicación (TIC) y comprende en su propuesta los programas Conectar Igualdad, Primaria Digital y Aulas Modelo.

Horizonte de tiempo

La documentación consultada no muestra información al respecto.

Estrategias de comunicación

El plan cuenta con un sitio web propio y cuentas en redes sociales

Estrategias de evaluación

La documentación consultada no muestra información al respecto.

Momentos de la evaluación

La documentación consultada no muestra información al respecto.

Actores responsables de la organización y gestión

Ministerio de Educación de *La Nación* y Deportes

Fuentes de financiamiento

La documentación consultada no muestra información al respecto.

Formas de ejecución del financiamiento

La documentación consultada no muestra información al respecto¹³.

Incorporando la visión de Pablo Imen¹⁴, en un artículo que actualiza un trabajo publicado en mayo de 2017 “La política educativa de Cambiemos y las enseñanzas de Abraham Lincoln”¹⁵ en el sitio Web del Instituto argentino para el Desarrollo Económico (IADE), puede observarse que en materia educacional, entre los años 2003- 2015, la política se centró en la producción legislativa de ampliación de

¹³ Información recuperada de <http://www.tic.siteal.iipe.unesco.org/politicas/1778/plan-nacional-integral-de-educacion-digital-planied>

¹⁴ Licenciado en Ciencias de la Educación por la Universidad de Buenos Aires. Especialista en Ciencias Sociales del Trabajo de la Universidad de Buenos Aires (UBA). Realizó estudios de maestría en Política y Gestión de la Educación por la Universidad Nacional de Luján. Docente e investigador de la Universidad de Buenos Aires (UBA). Coordinador del Departamento de Educación del centro Cultural de la Cooperación. Orientado a la investigación de la política educativa y el trabajo docente. Es investigador formado de los Proyectos UBACYT F042 y F112. Datos recuperados de <http://www.aique.com.ar/autores/pablo-imen>

¹⁵ Del trabajo “¿Un futuro para las escuelas?” (Especial para sitio IADE-RE) donde se señala que el análisis es una versión actualizada del trabajo publicado en mayo de 2017 en el sitio web bajo el título La política educativa de la Alianza Cambiemos y las enseñanzas de Abraham Lincoln. Datos recuperados de <http://www.iade.org.ar/noticias/un-futuro-para-las-escuelas>

derechos, la creación de programas y dispositivos para democratizar la institución escolar, un sostenimiento del financiamiento educativo (con mecanismos compensatorios para las provincias más pobres) y , continúa Imen (2017), un modelo de construcción de políticas públicas en diálogo con diversos actores del sector educativo en especial sindicatos docentes y universidades públicas (el autor aclara que “más bien es un diálogo con la afirmación del Consejo Federal de Educación del respeto a lo construido y, en tal sentido, aportamos algunos de los aspectos de la política educativa que fue objeto de reconocimiento discursivo”). Mención especial, cabe señalar, la creación de nuevas universidades públicas.

Distingue, Pablo Imen, un acontecimiento inicial del gobierno de la alianza Cambiemos: la Declaración de Purmamarca el 12 de febrero de 2016 (que reunió a todos los ministros provinciales y al Ministro de Educación de *La Nación*) donde se admitía que el gobierno saliente había realizado avances en políticas educativas en razón de lo cual se asumía el compromiso por sostenerlas. A ese hecho le sucede otro, al que el autor nomina “discurso brutal”, que fue el discurso del entonces ministro Esteban Bullrich en septiembre de 2016 en Choele- Choele y se transcribe a continuación:

Hace muy poquito cumplimos 200 años de nuestra independencia y planteábamos con el presidente que no puede haber independencia sin educación, y tratando de pensar en el futuro, esta es la nueva Campaña del Desierto, pero no con la espada sino con la educación.

Un mes después, el Ministro, a instancias del 52° coloquio de IDEA señaló que el sistema educativo argentino “no sirve más”. A continuación algunas citas de su alocución:

El sistema educativo argentino era admirado en el mundo pero no tenemos que dormirnos en esa leyenda. No sirve más. Ese sistema es de 1880 y está diseñado para hacer chorizos, todos iguales, así se diseñó.

No les damos (a los alumnos) la capacidad de formarse on line, la autonomía ni la independencia. Eso es pobreza. Pobreza es no poder elegir. El 50% de los jóvenes no termina el secundario. ¿Es casual que la mitad de los menores de 18 estén en la pobreza?

Pobreza es tener la universidad gratis y no poder ir porque la escuela no te enseñó a leer. Eso es pobreza. El índice de pobreza es no alcanzar determinado nivel de ingresos. Aunque le demos la plata a todos para que lleguen a ese monto de dinero, no resolvimos la pobreza. No se resuelve tirando plata a este problema. El compromiso tiene que ser mayor. Al final del día la plata no duele tanto, duele el tiempo que le dedicamos a esto.

En el jardín todos tienen que tener acceso desde los 3 años. Hay una ley para hacerlo a nivel país. **En el primario se tiene que enseñar comprensión lectora, elaboración de textos, expresión oral y escrita, cuatro operaciones básicas de matemática y geometría. Si no tenés ese paquete, no te miento y no te paso a la secundaria.** En la secundaria vamos a desarrollar talentos. No queremos cantidad limitada de orientaciones. Queremos que cada secundaria tenga vida propia y en eso ustedes tienen muchísimo que aportar. Ustedes tienen que acercarse a las secundarias a ofrecer una visión de futuro. El sistema secundario no se adaptó a la diversidad, a los distintos gustos de las personas.

Tenemos que adaptar el sistema. Gradualmente la argentina se va a reinsertar en el mundo y por eso es importante la generación de nuevos cerebros. Los millones de adultos que no terminaron el secundario. Es importante que las empresas también se comprometan para que sus trabajadores terminen el secundario. En el mundo la mayoría de los países están atrapados en el automóvil y son pocos los que están pensando en la nave espacial. Si nosotros lo hacemos podemos ser un nuevo mito¹⁶.

En noviembre del mismo año, revisando el aporte del texto de Imen, en la 22° Conferencia de la Unión Industrial Argentina el Ministro dijo:

¹⁶ Recuperado de la página *Parlamentario.com* <http://www.parlamentario.com/noticia-95744.html> La negrita es propia de la autora de esta tesis.

Queremos que la educación argentina sea una de las mejores del mundo. Si tenemos la mejor educación tendremos las mejores empresas del mundo. Para eso debemos preparar recursos humanos de excelencia. Debemos recorrer juntos el camino. Estoy agradecido de estar parado acá. Me paro ante ustedes como gerente de recursos humanos, no como Ministro de Educación.

Imen (2017) arriba a varias conclusiones en su artículo, las más significativas a instancia de este apartado pueden señalarse en relación a que luego del año 2015 la propuesta de la Alianza Cambiemos, lejos de articular el diálogo, generó, entre otras cosas: “acciones de una violencia inusitada: despidos, descalificaciones públicas junto al incumplimiento de normas vigentes, el ingreso armado a Universidades Públicas”. No propuso el diálogo por las paritarias nacionales (instituidas en la Ley de Educación Nacional y en la Ley de Financiamiento Educativo).

A la descalificación del sistema educativo tradicional, se sumaron otras acciones que, como se ha señalado anteriormente, se plasmaron en despidos masivos de equipos del Ministerio de Educación provocando el desmantelamiento de programas nacionales; dejando a las provincias la decisión sobre qué programas sostener o cerrar debido a la descentralización y desfinanciamiento y finalmente:

Hay un elemento importante más, que aunque no sea enteramente novedoso pasa a tomar relevancia en el marco de la actual política educativa: se trata de la introducción del mercado en la vida de los sistemas educativos. Programas como Junior Achievement – tendiente a la formación de emprendedorxs –o Enseñá por Argentina– un voluntariado docente que acompaña a educadores reconocidos en las aulas a un tercio del salario formal- son expresiones claras de la orientación pro-mercado. En un mismo sentido se registraron reuniones del propio presidente Macri con los dueños de Microsoft, de Google, de Facebook – entre otros- para abrir nuevas oportunidades de negocios en el muy rentable campo de la educación (Imen, 2017).

En los términos señalados, el retorno a políticas educativas propias del neoliberalismo con la gestión de la Alianza Cambiemos ha sido llamado por el Dr. Pablo Gentili como una ofensiva conservadora donde bajaron los niveles de participación social y la libertad de expresión.

En la conferencia "El laberinto de la desigualdad, educación y justicia social en América Latina" (Rosario, julio de 2017), Gentili aporta que las décadas en las que Argentina construyó el mayor número de pobres de la historia, que concluyen en los 90 con un aumento exponencial durante los gobiernos neoliberales, significó que deje de funcionar de forma efectiva, entre otros, el sistema educativo. Que el ciclo de reformas iniciado en el 2003 durante los gobiernos llamados "populistas", que entre otras políticas de inclusión definió la democratización del acceso a las universidades públicas (en particular destaca el acceso de mujeres pobres) ha sido visto por la derecha como un ciclo que se apoderó de recursos del Estado malgastándolo en programas sociales con la ilusión de que esos programas durarían para siempre.

Otra crítica que realiza el investigador es que desde una visión de izquierda - compartida por la derecha-, se parte del presupuesto de que ciertos avances fueron posibles gracias al contexto internacional por el aumento del precio de mercancías en el mercado mundial (dinero sobrando en el mundo), creando la falsa ilusión de un sistema de inclusión por el acceso al ingreso y la renta.

Gentili destaca que a esos cambios se lo ha descrito como "cosméticos" en razón de no comprender cómo funcionan las sociedades latinoamericanas. Sin embargo, en otros momentos de la historia, cuando los precios internacionales aumentaron (petróleo, soja, etc.) de la mano de políticas extractivistas, eso generó más concentración de riqueza. Con lo cual, el excedente económico por el boom de los *commodities* no alcanza para explicar decisiones políticas¹⁷.

¹⁷ Gentili, P. (julio de 2017). Conferencia: "El laberinto de la desigualdad, educación y justicia social en América Latina". Rosario, Argentina. Material Audiovisual recuperado de CLACSO TV publicado el 24 noviembre de 2017. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=NQalSTXV5E0>

La conferencia fue organizada por la Escuela de Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de Rosario. Participaron en la conferencia María Verónica Zamudio, Directora de la Escuela de Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades

Finalmente, luego de este inacabado recorrido, ¿qué decisiones políticas se han tomado respecto de la educación desde diciembre de 2015? El artículo escrito por Mariana Aquino “El negocio de la educación” (23 de febrero de 2018) -para la Revista *Crítica*¹⁸- releva el pensamiento de dos referentes del campo académico que realizan un recorrido al respecto. En primer lugar, se indica que los nuevos gobiernos neoliberales¹⁹ no tienen el discurso de la década del 90 en el que se atacaba a la educación pública de manera directa sino que se promete educación de calidad. Nuevamente, Pablo Gentili aporta:

Ya no. Ahora reconocen que el momento cambió. Por eso es que hablan de eliminar la pobreza, pero desde un proyecto que genera más desigualdad. Estamos ante una visión empresarial productivista y -esta vez- peligrosamente atractiva (Aquino, 2018).

La Dra. Adriana Puiggrós al ser consultada al respecto incorpora a la problemática el riesgo de la presencia de los bancos privados y empresas multinacionales en las aulas del país: “Estamos ante el plan más concertado de la derecha. Hay pérdida de soberanía nacional en general, a partir de la pérdida de soberanía en la educación”. Y, cierra Aquino (2018) su artículo:

Como era de esperarse, el cambio es sólo discursivo: dicen que apoyan la educación pública pero la ahogan con presupuestos cada vez más reducidos, dicen alentar la participación sindical pero deslegitiman y debilitan a los gremios. Hablan de competitividad y desarrollo para justificar que se está consolidando la idea de la educación como un negocio en pocas manos. Las mismas de siempre.

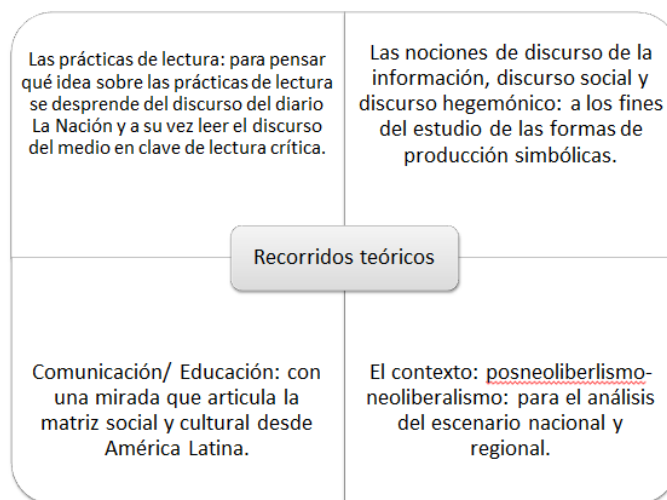
y Artes y José Goity, Decano de la Facultad de Humanidades y Artes, ambos de la Universidad Nacional de Rosario.

¹⁸ La Revista *Crítica* es una publicación mensual de interés general realizada por la Cooperativa Ex Trabajadores del Diario *Crítica*.

Finalmente, como bien indica Sandra Carli (2014, p.107), el escenario regional que fundaron las llamadas nuevas democracias en América Latina ha revitalizado los estudios históricos sobre la educación en la Argentina y América Latina creando nuevos interrogantes, recuperando autores locales y creando una agenda investigativa de fenómenos poco abordados.

Es en este aspecto que entendemos que el aporte del análisis crítico de los medios - para observar la constitución de una hegemonía discursiva que impone temas, problemas y necesidades en el campo de la educación- es un espacio que colabora a tales efectos. Ciertamente es que, como también señala Carli (op.cit. pp.105-106) la impronta de autores que recuperan las visiones gramscianas o foucaultianas de la historia de la educación o su estudio en términos de una lectura política de la educación “estuvieron amenazadas por cierta tentación generalizadora” producto de “la dimensión política como clave de lectura de los procesos históricos- educativos”; no obstante ello -y los riesgos que bien señala la autora- entre comunicadores, pedagogos, historiadores , lingüistas, docentes, etc. ciertas preguntas nacidas en un momento particular de la historia habilitan , al menos, el intento de la desnaturalización y una problematización que le atribuya opacidad a los discursos que circulan socialmente.

Síntesis del capítulo:



CAPÍTULO 3. METODOLOGÍA

3.1. Recorridos metodológicos

El abordaje de la metodología cualitativa en las ciencias sociales para la realización de este trabajo de investigación parte de concebir que el análisis propuesto posibilita la tarea de la comprensión de un recorte de lo social que en virtud del contexto permite interpretar un aspecto del lenguaje entendido como materia prima para comprender las distintas significaciones que los actores sociales que intervienen en una práctica discursiva particular realizan sobre un aspecto del mundo (Kornblit, 2004).

Siguiendo a Elvira Arnoux (2006, pp. 13-17) es menester considerar que el análisis del discurso se conforma como espacio académico a fines de los años sesenta y que su objetivo es comprender las prácticas discursivas asociadas con diversos ámbitos de la vida social. Así, el objetivo de análisis del discurso es aprehender aquello que a través de un modo de enunciación articula un texto y un lugar social. En este sentido, la noción de género como institución discursiva cobrará un rol fundamental y es por ello que cada género asociado a distintas prácticas sociales implicará un abordaje interdisciplinario. En el caso del presente trabajo, como se ha citado, se estudia el espacio donde se articulan los géneros periodísticos -el discurso de la información (Charaudeau, 2003).

Respecto de la perspectiva metodológica interpretativa, señala Arnoux, retomando a Michel Pecheux, que lo crucial en el campo del análisis del discurso es construir interpretaciones. Esta concepción es fundante ya que el análisis del discurso se propone como una práctica capaz de construir procedimientos que le permitan a la mirada lectora niveles de opacidad sobre aquello que se aparece como transparente en virtud de las estrategias que el sujeto hablante realiza. Para ello, es necesario considerar que tal apreciación se vincula con una noción de sujeto “como aquel que solo tiene un dominio parcial sobre su palabra, que no controla totalmente su discurso, que no es dueño de lo que dice, que metafóricamente también es hablado por otro” (Arnoux, 2006, p.19).

El rol de analista del discurso será, entonces, considerar al discurso como el ámbito donde se exponen las huellas, las marcas del ejercicio del lenguaje que dejan los sujetos para luego seleccionar las huellas que se consideren reveladoras, precisamente, para dar cuenta de las regularidades significativas que aporten a la interpretación.

Retomando a Santander (2011), sabemos que el lenguaje no es transparente, no es inocente y en consecuencia el lenguaje muestra pero también distorsiona y oculta. Para dar cuenta de que las palabras significan más que lo que dicen es necesario contar con “herramientas que nos ayuden tanto teórica como metodológicamente” dentro de una perspectiva que privilegia y justifica el análisis del discurso como análisis social: el ACD. Diremos que, dentro de los estudios del discurso, tanto la escuela francesa de análisis del discurso como en el denominado análisis crítico del discurso, el discurso es entendido como el uso real del lenguaje por usuarios reales y en condiciones reales de utilización a lo que puede sumarse desde una perspectiva crítica el análisis del vínculo entre el discurso y lo social que permite “desmontar” los distintos mecanismos ideológicos que subyacen en los discursos. Perspectivas, ambas, que dan cuenta del carácter interdisciplinario del análisis (Arnoux, 2006).

En general, entonces, el AD se inscribe en el denominado saber cualitativo, formando parte de los que Valles (2000) llama paradigma interpretativo.

Pienso en una muy ilustrativa cita de Canales: “Si la ley del conocimiento cuantitativo podría describirse en la doble medida de lo numerable y lo numeroso, en el caso del conocimiento cualitativo puede encontrarse en la observación de objetos codificados que, por lo mismo, hay que traducir” (2006, p. 19) (Santander, 2011).

Así es que, acordando con el autor, es necesario que el objeto de estudio sea de naturaleza discursiva y para ello el corpus de análisis se compone de una serie de artículos del periódico *La Nación* entre los años 2013 y 2017 en los que aparece (con mayor o menor visibilidad) el tema de la lectura en la educación. El proceso de análisis se realiza de manera inductiva con lo cual, la teoría surge con el devenir del

análisis e incluso aparecen categorías conceptuales no propuestas a priori para volver una y otra vez sobre el corpus a los fines de reconstruir el sentido de los textos y aún más “finalizada la labor”, se concluye el trabajo proponiendo una hipótesis en base al conocimiento levantado, y, de este modo, abrir espacio para futuras investigaciones (Santader, 2011, p.213).

En particular, la perspectiva crítica, en los términos que aborda Mónica Pini (2010) contribuye al análisis de los discursos que comprometen algún aspecto de la educación al sostener que:

En coincidencia con los cambios estructurales, el lenguaje de las ciencias sociales y humanas, entre otras, la educación, ha sido colonizado por el discurso económico con graves consecuencias conceptuales y prácticas. Una multiplicidad de técnicas, significados, perspectivas y recomendaciones económicas son presentadas y, lo que es peor, asumidas, como universales y neutrales (Fairclough, 1995; Chouliaraki y Fairclough, 1999) (Pini, 2010, p.81).

3.2. ¿Qué mirar? Conceptos analíticos

Así, el abordaje del presente estudio parte de una pregunta y objetivos (general y específicos) que lo configura como una investigación de tipo inductiva (Santander, 2011). Las categorías para “mirar” el corpus, en consecuencia, se desprenden de los objetivos planteados sin que ello impida el surgimiento de ciertos emergentes que habiliten nuevas preguntas para retomar aspectos que se consideran relevantes por las características del corpus de análisis definido como propio del campo del discurso de la información.

El primer criterio para analizar discursivamente el corpus está planteado en las preguntas que se proponen identificar cuáles son las voces sociales autorizadas como legítimas para hablar del tema: qué voces se visibilizan y cuáles se invisibilizan.

Hemos destacado que el discurso social se constituye en un monopolio de la realidad y que representar la realidad es para Marc Angenot (2010) ordenarla y homogeneizarla; “representación implica también desde el comienzo ignorar, dejar

en la sombra y legitimar ese ocultamiento (Angenot, 2010, p. 64). Como parte de la hegemonía discursiva es estudiado el discurso del diario *La Nación* que, como sostiene el autor, expresa y regula un sistema de reglas sociales que en virtud de repertorios tópicos organizan lo decible y construyen una mirada sobre el mundo.

Entendemos que uno de los modos de operacionalizar esas legitimidades y/u ocultamientos es a través de las voces sociales que se dan cita en los discursos dando por entendido y acordando con Charaudeau (2003) que informar es siempre elegir estrategias, forma y contenido, para influir sobre otro.

Retomando a Reyes (1990, 132), “una de las cualidades más notables del enunciado lingüístico es lo que Bajtín llama heteroglosia: la multiplicidad de lenguajes y puntos de vista presentes en cada enunciado”. Así, prosigue la autora, es a través de los postulados de O. Ducrot que es posible afirmar que quién enuncia, “el personaje construido en el acto de hablar” (Reyes, 1990, p. 134) se expresa valiéndose de otras voces: algunas que cita de manera más visible y otras que aparecen de manera más solapada pero presentes y actuantes en el discurso. Ducrot (1984) critica la unicidad del sujeto hablante y al hacerlo define las propiedades del mismo.

De este modo, en la representación de la enunciación está, en primer lugar, quien realiza la “actividad psico-fisiológica necesaria para la producción de un enunciado” (Ducrot, 1984, p. 256), el sujeto empírico. La segunda función del sujeto hablante es el locutor “el que ordena, pide, aserta” (Ducrot, 1984, p. 256), a quién se le atribuye la responsabilidad del enunciado. Esta distinción que opera en los cumplimientos de los actos ilocutorios (donde el sujeto tiene la propiedad de ser designado por las marcas de la primera persona –también en el caso de la cita-) a quien el sentido mismo del enunciado configura como responsable “de tal o cual acto del lenguaje” (Ducrot, 1984, p. 261).

Al respecto, señalan García Negroni, María Marta y Tordesillas Colado, Marta (2001, pp.175-176), que la figura del locutor responde a tres características principales: se trata de una ficción discursiva que incluso puede no coincidir con el productor del enunciado; la distinción entre locutor y sujeto empírico posibilita ceder la palabra a

seres que no tienen la posibilidad de hablar u objetos y finalmente, incorporar segmentos discursivos que no tengan locutor (refranes, proverbios).

Por último, Ducrot (1984) señala la otra función del sujeto hablante: el enunciador vinculado con los puntos de vista presentes en la situación del habla y llama “enunciadores a los orígenes de los diferentes puntos de vista que se presentan en un enunciado. No son personas, “son puntos de perspectiva” abstractos (Negroni y Tordesillas, 2001, p.177).

De este modo, sintetiza Reyes:

(...) el enunciado es un escenario donde dialogan las proyecciones del hablante (un “yo” que remite al ser productor del discurso y un “yo, o varios, que son versiones o momentos del primer “yo”), y además “ellos”, las voces de los otros, que pueden estar presentes en la conversación (por ejemplo un locutor inmediato) o no (por ejemplo, el interlocutor posible, imaginario, etc.) o no identificables (los puntos de vistas de todos, los lugares comunes, el buen sentido aceptado por todos). Lo original y propio del enunciado es la modulación, la orquestación, de esa polifonía, o, en términos de Bajtín, la arquitectura del discurso (Reyes, 1990, pp. 135-137).

Esta arquitectura se hace presente en el discurso de la información y por ello observar qué voces se privilegian, cuáles se silencian, cuáles aparecen conformando el discurso legítimo será relevante para pensar cómo el diario *La Nación* organiza e impone temas, construye lo decible en relación a las prácticas de lectura en la educación argentina.

Charaudeau (2003, p. 283) advierte que los medios construyen el acontecimiento mediático al elegir a los actores a quienes conceden la palabra y que “no pueden evitar establecer preferencias entre esos actores”. Esas voces pueden representar un saber considerado hegemónico y/o dominante que en apariencia no responde a intereses políticos o factores de poder y que predominan por sobre otras voces que no tienen acceso a los medios. Razón por la cual, interpretando al autor, se produce la verdad del espectáculo mediante los dispositivos de representatividad (las voces

autorizadas), la retórica (imponiendo temas/problemas) y la contradicción (más cercana a los ideales democráticos, generando antagonismos y/o debates). Charaudeau, categórico, denomina a esta forma de construir la espectacularidad “simulacro de la democracia” (Charaudeau, 2003, p. 291).

En relación a los géneros periodísticos, además, Fontcuberta –retomando a Borrat– refiere que no todas las fuentes –expresadas en discursos referidos– actúan de la misma manera y hay una gama amplia de modelos. Atribuirle la voz a las fuentes es el modo que el periodismo tiene precisamente de revelar que la información proviene de una fuente determinada; “La atribución da más veracidad a la noticia, ya que el público la contempla como una garantía de fidelidad de los hechos” (p. 60).

Esa atribución –Fontcuberta sigue a Melvin Mencher (1977, p.60)– se utiliza para dar fuerza y credibilidad al material informativo, para dar opiniones o puntos de vista en torno a los hechos (que pueden enfrentarse), para buscar exactitud sobre el hecho en caso de que el periodista no esté seguro y cuando se hacen públicas conclusiones o declaraciones sobre un tema. Si bien el presente análisis no focaliza en los distintos enunciados referidos, recordamos las referencias que hace el periodista (o enunciadador) de las palabras pronunciadas por otro pueden ser directas o indirectas. En el primer caso, se reproduce exactamente los términos en los que se ha expresado el sujeto informativo y se realiza mediante la incorporación de comillas o un tipo de letra distinta que dé cuenta de esa atribución. La cita indirecta significa que el periodista no reproduce textualmente las afirmaciones del personaje noticiable y se limita a explicarlas.

Los actores a quienes se les otorga la voz pueden seleccionarse en virtud de la notoriedad y así los medios se convierten en fuente de la palabra del *establishment* (miembros de la Academia Nacional de Educación, de Letras, ministros, empresas, fundaciones, organizaciones internacionales, etc.); también aparecen los expertos a quienes se los considera “representantes de un saber y se expresan como fuera del campo del poder, sin condicionamientos ni presiones de ningún tipo” (Charaudeau, 2003, p. 285).

De esta manera, se propone ahondar en el corpus de análisis compartiendo los preceptos que señalan Valentino y Fino (2015, p.9) al sostener que una reflexión sobre la emergencia del análisis del discurso como instrumento metodológico “no se limita al simple hecho de un medio más para la investigación en Ciencias Sociales sino que se convierte en una herramienta heurística para descubrir cómo los actores sociales dan sentido al mundo”.

Sobre la segunda categoría, retomando a María Alejandra Vitale (2017) en su estudio sobre los discursos golpistas de la prensa escrita argentina en *¿Cómo pudo suceder?: Prensa escrita y golpismo en la Argentina (1930-1976)*, diremos que la persuasión en el discurso de la prensa consiste en una red de tópicos que se articula en torno a diversas estrategias argumentativas. La autora define a los tópicos como principios argumentales “sostenidos por todo hombre racional, iluminado por la razón”.

Roberto Marafioti (1995, pp. 26-27) refiere a la tópica como un método, como una red de formas vacías y como una reserva de formas llenas. Sintetizando: un método vinculado con el arte de encontrar argumentos que se organizan a partir de una red de formas vacías que en razón de la proximidad del tema elabora ideas posibles en cada lugar de la tópica y una reserva de estereotipos que se necesitan como “obligatorios” para el tratamiento de un tema. Así, la tópica está formada por los lugares comunes (*topoi*) y los lugares especiales (*eide*). En relación a los primeros, los lugares comunes, sirven para ser utilizados en relación a cualquier tema.

Además, a los efectos del presente trabajo, la idea de tópicos que aquí se retomará parte de la concepción previamente citada de María Alejandra Vitale (2017) -y en consonancia con el trabajo de Marc Angenot- relacionada con una concepción de tópicos como ideologemas compartidos por un grupo que constituyen su *doxa* (aquello sobre lo que no se discute, se toma como verdadero) más que en el sentido aristotélico de tópico como lugar común/forma vacía.

Angenot (2010), al señalar los componentes del hecho hegemónico refiere a la tópica como aquello que produce lo opinable y funciona como condición para que se sostengan los encadenamientos de enunciados en toda secuencia narrativa. Ese verídico actúa sentando los presupuestos de una determinada época y sociedad. Este

encadenamiento discursivo se asocia a la idea de hilo discursivo propuesta por Siegfried Jäger (2003) precisamente por considerar la marcación de temáticas relativamente uniformes que realizan los medios y en particular respecto del tema en cuestión, el diario *La Nación*.

“La doxa es lo que cae de maduro”, plantea Angenot (2003, p. 40) y es allí donde un topos puede esconder a otros en el sistema de esquematización, en la gnoseología que se articula con la tópica y permite comprender los discursos de la prensa, tal como señala el autor.

Por su parte, Ruth Amossy (2000) recupera de Ascombre -en la perspectiva del análisis argumentativo- la idea de creencias presentadas a una comunidad y es en las formas dóxicas donde analiza el lugar común en la gran variedad de formas verbales. Pero, es en el concepto de estereotipo- que remite siempre a lo pre construido- donde encuentra la precisión para hablar del lugar común en la actualidad y lo señala como un elemento dóxico que cumple un rol muy importante en la argumentación. Un breve recorrido, necesario, por su pensamiento, indica que la doxa es esencial en el arte de persuadir. Las representaciones y el saber compartido son el fundamento de toda argumentaciónⁱ y un material abordado por disciplinas como el análisis del discurso y el estudio del discurso social. Amossy (2000) vincula la noción de *doxa* con el discurso social o interdiscurso que la contienen y, por otro, con los *topoi* (formaciones discursivas) de donde la *doxa* emerge.

Su definición de *doxa*, en términos de la retórica, supone la idea de que ciertas cosas pueden admitirse sin ser incluso razonadas (por seres razonables) y presentarse como verdades sin ser demostradas. “La *doxa* es entonces el espacio de lo plausible tal como es aprehendido por el sentido común” (Amossy, 2000, p.2)²⁰.

Respecto de la visión negativa de la *doxa*, es interesante el cruzamiento de dos opiniones al respecto. Siguiendo a Amossy, la autora señala que el desprecio por la *doxa* estigmatiza lo común en beneficio de lo particular (o colectivo en nombre de lo

²⁰ Traducción de Ana Soledad Montero para el Seminario “El estudio de las memorias discursivas. El caso de los discursos golpistas en la Argentina (1930- 1976)”, dictado por la Dra. Alejandra Vitale en el año 2007, Maestría en Análisis del Discurso, Facultad de Filosofía y Letras, UBA.

individual) y que esa idea negativa de la opinión pública se asocia a la ideología como instrumento de poder y mistificación de conciencias (retoma de Barthes, 1975, p. 51). Por su parte, Patrick Charaudeau, a quien preferimos citar directamente, sostiene al respecto cuál es el rol del investigador ante el estudio de la *doxa*²¹:

Revelar lo que oculta cierta doxa, sacar a relucir cómo funciona una práctica discursiva, describir los términos de una controversia sin tomar partido como actor, proceder a interpretaciones comparativas, todo esto constituye, en mi opinión, el papel del investigador. Tratar de comprender los discursos de las políticas en un conflicto no quiere decir adherirse a ellas ni aceptarlas, sino revelar el contenido, las estrategias, los engaños. Hacer un análisis crítico de cómo los medios de comunicación dan cuenta de un conflicto, de una guerra, de una polémica no implica acusarlos, sino mostrar que los medios de comunicación concuerdan con la ideología de la dramatización, del espectáculo, e incluso hasta toman partido, sin decirlo, e influyen en la opinión pública (Charaudeau, 2014 a, p. 21).

De esta manera, en términos de lo que Charaudeau denomina “máquina mediática” (2003) podrá establecerse la existencia o no de ciertos discursos que *La Nación* construye en relación a la temática abordada y observar si, en relación a un criterio de comparabilidad delimitado por las elecciones presidenciales del año 2015, se producen recurrencias o rupturas en el tratamiento del medio para organizar lo decible, para construir un saber de creencia en la elaboración de formas doxológicas y

²¹ Interesante recorrido por el concepto propone Patrick Charaudeau en su artículo *El investigador y el compromiso. Una cuestión de contrato comunicacional* al señalar que: “El enfoque crítico se encarga de revelar y se opone a otras explicaciones de conveniencia, a la doxa. Desde la antigüedad, la doxa se debate entre dos afiliaciones, una negativa, la otra positiva. Para Platón (1966: 235), “[la doxa] no es ni ciencia ni ignorancia (...) por lo tanto es algo intermedio entre la ciencia y la ignorancia” que solo puede captar las apariencias del mundo, de modo que no permite alcanzar la verdad. Para Spinoza (2008), considerado peligroso por sus posiciones críticas hacia las religiones, la *doxa* es un conjunto de “ideas inadecuadas y confusas” que resultan de percibir al mundo sin aplicar la facultad de entendimiento”.

en la organización del universo temático proponiendo una manera de problematizar, eligiendo uno o varios modos de razonamientos, en definitiva configurando una construcción discursiva para “rechazar, refutar, justificar o ponderar las tomas de posición (persuasión)” (Charaudeau, 2014 b, p. 44).

A los fines de la presente investigación, señálese que por constituir este material una descripción, un acercamiento al discurso del diario *La Nación* sobre las prácticas de lectura en la educación se observará un primer nivel de las formaciones discursivas en relación a lo que es posible decir y es posible no decir, reproducir o contradecir u olvidar en algún momento de la historia (Vitale, 2017) y cómo esas formaciones están anudadas en tópicos que se presentan como verdades universales, por ejemplo: crisis de/en la educación, manifestándose estas formaciones en la elección de los temas.

Para construir su discurso (expresado en distintas formas de los géneros periodísticos: opinión, noticia, entrevista, etc.) los medios, sabemos, realizan distintas estrategias -en virtud a unos fines- manifiestas en procesos de selección, jerarquización y relevamiento de voces (datos, estadísticas, especialistas, actores sociales) que colaboran en la imposición de temas (debates, ideas, etc.) muchos de los cuales están anclados en la memoria de la sociedad que se actualizan u olvidan en los términos que Charaudeau, como hemos referido, caracteriza a la “máquina mediática”.

Cuando se hace referencia a la crisis de la educación argentina, por ejemplo, observamos que ese tópico ya ha sido tratado, hablado, valorado en otros momentos de la historia argentina; sin embargo, como bien señala Bajtin ([1982] 2011, p. 280), “vuelve y valorado de las maneras más diferentes; en él se cruzan, convergen y se bifurcan varios puntos de vista, visiones del mundo, tendencias”. Finalmente, el trabajo está planteado en dos etapas de análisis:

1. Una primera etapa de análisis -a modo de aproximación- en la que se expone y describe el corpus de análisis en función de las características de los artículos que lo componen: tipo de texto periodístico que predomina, artículos que llevan firma (identidad con la que se presentan), sección en la que aparecen, relevamiento de los temas que aparecen en los titulares.

2. Una segunda etapa de análisis, en relación a la especificidad sobre las prácticas de lectura en la educación argentina, se observará que voces aparecen como legitimadas para su tratamiento -y cuáles se ocultan-, cómo son caracterizados los actores sociales implicados en las prácticas de lectura mediante la construcción que realiza el medio y cómo, a través de las voces sociales convocadas para hablar del tema aparecen huellas de otros discursos de manera más o menos evidente.

Asimismo, metodológicamente la propuesta es ofrecer una “lectura crítica”, para comprender críticamente el discurso del diario *La Nación* y proponer una lectura posible. Lectura crítica y análisis crítico del discurso se articulan, retomando a Daniel Cassany, cada vez que es posible “tomar conciencia del imaginario y del mundo al que se apela” (2003, p.118) para ofrecer una mirada alternativa; evaluar el grado de autoridad de las voces que son convocadas y contemplando “las circunstancias que pueden estar en el origen de la construcción del discurso en cuestión” (op. cit., p. 119). Como resultante, se ofrecerá un panorama de lo que entre los años 2013 y 2017 constituye un sistema de continuidades y rupturas en el orden discursivo que propone el diario *La Nación* ya que como señala Maite Alvarado (2001, p.10), parafraseando a Roger Chartier “la historia está hecha de continuidades como de rupturas; y el conocimiento de esas continuidades y rupturas da un sentido a los discursos y las prácticas actuales”.

3.3. Conformación del corpus de análisis

Un corpus es una materialidad empírica- un armado, recorte, selección-que se construye a los fines de un objeto de estudio y en virtud de una propuesta de investigación. Un corpus es siempre un producto inacabado, entendiendo a los discursos como prácticas sociales que constituyen lo que Angenot (2010) denomina discursividad social.

Entonces, el presente trabajo analizará el discurso del diario *La Nación*-autodenominado “Tribuna de doctrina”- en su versión digital y en el contexto anterior

y posterior a las elecciones presidenciales argentinas del año 2015 bajo las etiquetas educación-lectura en la búsqueda de marcas, huellas de subjetividad que permitan una reflexión sobre las construcciones discursivas que dicho medio realiza tendientes a construir un discurso que según el concepto de Marc Angenot (2013, p. 21) está compuesto por sistemas genéricos, repertorios tópicos que organizan lo decible y que sobre las prácticas de lectura también organizan un modo de evaluarlas, pensarlas, proponerlas.

Como afirma Charaudeau (2009) el análisis del discurso es una disciplina de corpus en la que se reúne en función de un objetivo de análisis global un conjunto textual que se deconstruye y reconstruye a los efectos de fines más específicos y criterios contrastivos en virtud del género, en este caso el discurso de la información. En consecuencia, es necesario exponer esos criterios de construcción:

En virtud de los aportes de Michael Mayer (2003), respecto de la metodología de obtención de datos, el ACD no posee un forma características ni propicia un método claramente definido si bien el análisis de los medios de comunicación masivos, como en el presente estudio, tiene un fuerte anclaje en su tradición. El procedimiento metodológico consiste, entonces, en recoger datos (la toma de muestras para el ACD se entiende como un proceso, no se define totalmente a priori) y evaluar esos datos transformándolos en información para, luego, realizar una interpretación. En un primer momento, se procederá a un análisis estructural orientado al contenido caracterizando el medio y los temas y luego, sugiere el autor, un análisis “más fino” (p. 41), determinadas estrategias, metáforas, actores, el orden de las palabras, la elección del tema, además de otros elementos lingüísticos.

Dentro de un abordaje genealógico, entiende Fairclough (2005) que la selección de datos y recolección para su análisis debe darse en la localización de estos discursos “dentro del campo de los discursos previos”, razón por la cual el discurso de la prensa que se estudiará será considerado en términos de Jäger (2003) como el *fluir del conocimiento* “que determina hechos individuales o colectivos, así como la acción formativa que moldea la sociedad y que, de este modo, ejerce el poder. En tanto tales, los discursos pueden comprenderse como realidades materiales *sui generis*” (p. 63).

El diario *La Nación*, en virtud del tema que nos ocupa, será “mirado”, como sostiene Jäger, en términos del concepto que el autor desarrolla y denomina “hilos discursivos”:

Llamo “hilos discursivos” a los “procesos discursivos temáticamente uniformes”. Cada hilo discursivo tiene una dimensión sincrónica y otra diacrónica. Un corte sincrónico en un hilo discursivo posee un cierto rango cualitativo (finito). Dicho corte se realiza con el fin de identificar lo que se “ha dicho” o lo que era, es y será “decible” en un particular punto del pasado, presente o el futuro, en otras palabras, el correspondiente presente en toda su gama de apariciones (p. 80).

Los conceptos de Siegfried Jäger (2003) resultan por demás significativos a los efectos del presente trabajo al considerar que cada hilo discursivo se compone de fragmentos que podrían abordar una variedad de temas; en el caso del tratamiento que realiza *La Nación* para construir sentidos sobre la educación y las prácticas de lectura este puede ser objeto de otros temas como el mercado editorial, las nuevas tecnologías, la didáctica, los modelos educativos de otros países (considerados modelo) o las políticas educativas, entre otros. Con lo cual, la tarea de rastrear en esos discursos apunta a, como señala el mismo autor, observar los enmarañamientos discursivos. Describe el autor, el “enmarañamiento discursivo de hilos” (2003, p. 81) que se produce cuando de un tema principal se desprenden varias referencias a otros temas y sobre los que posiblemente no parezcan tener relación uno con el otro.

Como se marcó anteriormente -en palabras de Sidicaro (1997)-, el diario *La Nación* se constituye como uno de los cerebros en los que puede leerse el pensamiento de los sectores tradicionales argentinos con lo cual, el medio, pone énfasis en construir determinados acontecimientos discursivos, con un posicionamiento político, que va formando ese hilo discursivo del que se pretende dar cuenta. Y ese recorte puede anclarse en “las raíces históricas de un hilo discursivo” que operan en diversos planos:

Los respectivos hilos discursivos operan en varios planos discursivos (ciencia, o ciencias, política, medios de comunicación, educación, vida cotidiana, vida empresarial, administración, etc.). Estos planos discursivos también pueden denominarse ubicaciones societales, desde las que se produce el “habla”. También puede observarse que estos planos discursivos percuten unos en otros, guardan relación unos con otros, se utilizan unos a otros, etcétera (...) Los medios de comunicación regulan el pensamiento cotidiano y ejercen una considerable influencia en la política orientable y orientada (Jäger, 2003, p.83).

El análisis del discurso mediático, en consecuencia, posibilita y habilita -aún más en el caso de los medios dominantes- observar estos hilos discursivos para reflexionar sobre el impacto que en la sociedad ejerce cierta postura discursiva que tiende a uniformarse.

3.4. El diario *La Nación*. Aproximación histórica

Mitre, desde LA NACION, también gobernaba. Revisaba el libro de cuentas, editaba artículos, chequeaba las máquinas y escribía los editoriales (María Gowland Mitre, 2010)

Cuenta Galasso (2006) que Homero Manzi -poeta, político- dijo alguna vez sobre Bartolomé Mitre: “un prócer que se dejó un diario de guardaespaldas”. ¿Qué significado puede atribuírsele a tal afirmación? En verdad, un breve repaso por la historia del diario *La Nación* es necesario para contextualizar el modo de comprender la historia, lo económico y social -y con ello la educación- del periódico autodenominado “Tribuna de Doctrina”.

Siguiendo a Galasso, aunque se observarán otras perspectivas al respecto, dentro de las corrientes historiográficas, la **historia oficial** (la que se enseña y predomina en los distintos niveles de enseñanza y en los medios de comunicación) es aquella que instaure los discursos de la Historia Liberal porque “interpreta y valora los

acontecimientos desde un enfoque ideológico “liberal-conservador”. Es la llamada **historia mitrista** porque fue Bartolomé Mitre su promotor y de ese modo consolidó las ideas de la clase dominante, vencedora e ilustrada que cuenta y funda la historia del país desde sus albores y en virtud de esa versión interpreta la realidad: “Resulta, entonces, natural que su óptica histórica responda a la concepción de los constructores de la ‘Argentina granero del mundo’” (Galasso, 2006, p. 11).

Hacia 1870 los emprendimientos periodísticos eran concebidos como instrumentos partidistas, la creación del diario *La Nación* y su eslogan “tribuna de doctrina” responde a esa lógica acompañada de una fuerte apuesta a la información, la segmentación de contenidos y la introducción del telégrafo (Altamirano y Mayer, 2006) a la espera de un público cada vez más amplio que se consolida avanzada las primeras décadas del siglo XX.

La sola existencia de estos lectores implica, entre otras formas de captación, el desarrollo de nuevas estrategias de interpelación que diferencie a los diarios populares de la denominada “prensa seria” como *La Nación* a cuyos interlocutores principales (blanco receptor) el matutino explica cuál es la mejor manera de plantear y resolver los problemas del país. Los blancos receptores de *La Nación* están ubicados en las estructuras del poder social, político o económico, en la conducción del Estado y de los partidos políticos de oposición, en los altos cargos de las fuerzas armadas, en la conducción de entidades corporativas empresariales o sindicales y en la dirección de las instituciones sindicales (Saítta, 2000).

Pero es en las investigaciones del sociólogo Ricardo Sidicaro donde pueden advertirse los impactos de las líneas editoriales del diario *La Nación*, incluso de ciertas prenociones al respecto de las mismas. Si bien el objeto de estudio de las investigaciones de Sidicaro que se inician en el año 1987 se centra en los editoriales del diario para indagar sobre los relatos de *La Nación* desde el Centenario, señala el autor

La Nación se me presentó, para decirlo un tanto metafóricamente, como uno de los cerebros en los que se podía ver el pensamiento cotidiano de una parte de los sectores tradicionales argentinos. Allí estaban las trazas de los primeros

impactos de los acontecimientos políticos que festejaba, condenaba u observaba neutralmente (Sidicaro 1997).

Cabe señalar que Sidicaro²² abordó un corpus de alrededor de 80.000 editoriales considerándolo como un tratado de teoría política: un dato no menor en virtud del tamaño del corpus y, también, del impacto de los editoriales de *La Nación* en el devenir de los acontecimientos. Lo relevante de aquellos estudios, que bien vale seguir retomando, es que el autor indica expresamente, y advierte, que el discurso de *La Nación* es reproducido por diversos actores (prensa, intelectuales, políticos) con lo cual, y en virtud del presente abordaje, es interesante observar cuál es el mensaje de *La Nación* respecto de las temáticas vinculadas con las prácticas de lectura y -tal vez en futuras instancias- ver cómo ese mensaje es apropiado y funda nuevos discursos que circulan, fundamentalmente, por escuelas y universidades.

Algunas interpretaciones sobre la línea editorial de *La Nación* que se desprenden de los estudios de Sidicaro señalan la coherencia política (más allá de las plumas editoriales) y una vocación pedagógica (señalándole a muchos actores que sus intereses estaban cercanos y podían coincidir), además de distintas consideraciones sobre el pensamiento liberal- conservador que deja entrever ciertas dudas respecto de la línea editorial y los cambios que como medio la empresa podría haber aceptado en función de las coyunturas y/o períodos históricos. Respecto de a quién se dirige el diario *La Nación*, sostiene Sidicaro que “En principio la más superficial aproximación a los textos revela que para quien los redacta existe un lector imaginado que se

²² Es de destacar el enorme trabajo realizado por Sidicaro quien abordó el corpus en virtud de, en palabra del autor: “Reconstruí las tramas argumentales básicas en que se expresaban las ideas políticas del diario a partir de preguntas sobre tres órdenes distintos de problemas estrechamente conectados entre sí: el papel del Estado y sus relaciones con la sociedad; las características de los diferentes sectores sociales que se relacionan con la sociedad; y la conformación del sistema de representación política y la legitimidad de los actores que en él intervienen. Estas preguntas orientaron los ejes fundamentales en la búsqueda de la organización del pensamiento político del diario en su expresión editorial”.

encuentra en posiciones de poder y que debe o debería tomar decisiones cuyas consecuencias, se supone, serían importantes para la sociedad”.

Este somero recorrido -y a riesgo de interpretaciones personales- se traduce, en primera instancia, en la relevancia de observar el discurso del diario *La Nación*. También, en segundo lugar, que la pertinencia de enmarcar la presente investigación en un contexto histórico, en un período pre y pos eleccionario configura una posibilidad de reflexión sobre un aspecto de la educación que necesariamente debe leerse en clave política y cualquier tema de la agenda pública lo será, precisamente, por decisión de los medios hegemónicos como es el caso del liberal – conservador diario *La Nación*.

El diario *La Nación* ha sido objeto de análisis de diversos estudios, si bien en este particular no se abordará específicamente la construcción de la tapa, por ejemplo, o de las noticias que “merecen” la primera página es pertinente señalar algunas cuestiones que se relacionan con los criterios noticiables. Un artículo de Rubén Biselli (2005, p. 6) analiza:

La Nación se presenta a sí misma como un diario que, más allá del ruido ensordecedor de la economía y de la política, sabe tomar en cuenta, a diferencia de sus competidores, otras cuestiones “trascendentales”, identificarlas en el fárrago informativo diario y presentarlas a sus lectores con la importancia que “merecen”. Nuevamente es la tradición del “diario serio y de calidad” la que se activa, ese diario en el que sus lectores encontrarían, obviamente, un espejo en el cual mirarse. Pero también, sin dudas, la del diario que se considera parte de la cultura letrada, que se piensa inserto en su trama, que define su lugar en ella como “órgano de difusión” de sus mejores logros o de los peligros que acechan su perduración.

Versión *on line*

El criterio de selección de artículos publicados por *La Nación*, en su versión digital, se funda en la presencia masiva que los medios tienen en Internet ante la caída de

circulación y venta de las ediciones impresas. Los artículos de “interés” que comparten los actores de una comunidad -como la comunidad educativa y en general- se difunden y conocen a través de las redes sociales. Esto configura nuevas escenas de lectura y también de acceso a los medios, en particular gráficos, por lo modos de consumo, intercambio, fidelización y circulación en términos de ciertas estructuras de afinidad (profesional, política, etaria, etc.)

Hace más de una década, un artículo del diario *La Nación* titulado “Creciente aumento de los lectores de diarios online” informaba:

Los lectores de las versiones digitales de los diarios aumenta muy rápidamente, según un estudio publicado por la Asociación de Periódicos de los Estados Unidos, donde se destaca que uno de cada tres internautas estadounidenses -equivalente a 55 millones de personas- visita algún periódico virtual cada mes (*La Nación*, 4 de abril de 2016)²³.

La Nación ha trasladado la preocupación por su estética a la versión digital y sostiene, fiel a su tradición, como pionero en el periodismo digital de la Argentina una redacción en la que confluyen la versión impresa y la edición *online*.

Es interesante ver, por cierto, que el diario argentino que más intenta sostener la tradición del diario serio, objetivo, distante, que más intenta seguir definiendo su rol en consonancia con una esfera pública sujeta a la razón argumentativa, se abra, casi a diario, a un tipo de interpelación de sus lectores que, a pesar de la “sobriedad” ineludible para *La Nación*, no puede ocultar su adscripción a un régimen del contacto, que hoy por hoy define a la TV -la que supo convertirlo en el régimen de semiosis medial hegemónico-, pero que tiene su protohistoria en esos diarios sensacionalistas de los que *La Nación* intenta distanciarse desde las primeras décadas del siglo (Biselli, 2005, p. 7).

²³ “Creciente aumento de los lectores de diarios online” (4-4-2006), en *La Nación*. Recuperado de <https://www.lanacion.com.ar/794577-creciente-aumento-de-los-lectores-de-diarios-online>.

Para referir al periodismo digital es necesario hacer mención a la característica central que se imprime en la escena política global del mapa mediático, esto es el sistema global de medios y la concentración económica. Jenkins. H refiere con el término convergencia

(...) al flujo de contenido a través de múltiples plataformas mediáticas, la cooperación entre múltiples industrias mediáticas y el comportamiento migratorio de las audiencias mediáticas, dispuestas a ir casi a cualquier parte en busca del tipo deseado de experiencias y entretenimientos (Jenkins, 2008, p.14).

Claramente este impacto político, económico y también cultural (ya que cambia el modo de producir textos periodísticos, cambian las audiencias, los soportes, los modos de lectura, la actualización, participación, etc.) es particular en relación a la posición que cada país ocupe en el sistema global. Específicamente, los casos argentinos de *Clarín* y *La Nación*, replican en su versión digital la primacía de lectura que poseían en la versión papel apelando, en el contexto político, a decisiones empresariales que “acompañan” lógicas del mercado inscritas en el nuevo escenario propuesto a partir de diciembre de 2015.

Así, por ejemplo, en un contexto general de retracción de las audiencias, los grandes medios se dan encima el lujo de abandonar la interpelación de núcleos dinámicos del público no identificados políticamente con el oficialismo (o sea, la mayoría del electorado), para el que no ofrecen alternativa en su programación. Esta paradójica decisión de las principales empresas de medios se combina con estrategias que, desplegadas en 2017, rindieron en forma contraproducente: en primer lugar, el establecimiento de “muros de pago” en la versión online de los diarios líderes (*Clarín* y *La Nación*) a partir de cierta cantidad de notas, lo que copia a nivel local el exitoso modelo de suscripciones del *New York Times* como si éste fuera mágicamente extrapolable (...) (Becerra, 2017).

Con lo cual, el estudio de la prensa digital requiere considerar al menos, a los fines de la presente investigación, dos aspectos: el primero, relacionado con la supremacía de las versiones digitales. Según informe de Martín Becerra para la Revista *Letra P* (20/9/2018): “*La Nación* es el tercero de los sitios más visitados, según Comscore, con 14,3 millones de usuarios únicos (10,8 millones conectados por móviles)”; y en segundo lugar, tanto *Clarín* como *La Nación* son considerados “aliados” del gobierno de Mauricio Macri en el contexto de su vínculo con el gobierno anterior a 2016, fundamentalmente, de Cristina Fernández de Kirchner (correspondientes ambas gestiones con el período estudiado). Siguiendo a Martín Becerra:

Significa que el gobierno de Macri eligió como principales aliados a los dos diarios que se opusieron al kirchnerismo y sufrieron su maltrato, *La Nación* desde 2003 y *Clarín* desde 2008. Hoy están a los besos. *La Nación* es el nuevo *Página 12*, es el *house organ* del gobierno de Macri. La tapa, los editoriales y los principales columnistas son increíbles porque no protegen la esfera de autonomía. Se convierten en predicadores, justificadores y exegetas del oficialismo, que fue lo mismo que sucedió con las tapas, los principales columnistas y las principales notas de *Página 12* durante el kirchnerismo. Es algo complicado como opción periodística (Beccera, 2016).

Finalmente, si bien en el análisis del contexto se consideran los tópicos que fundamentan la selección del corpus de análisis y en el apartado sobre metodología los criterios de comparabilidad, la versión *online* de los periódicos, en particular *La Nación*, constituyen una fuente más que interesante para observar lo que los medios fundan como noticia e instituyen como agenda en una sociedad, en un momento determinado. El análisis de los mismos, agrega Charaudeau (1986) se configura en el estudio de los fenómenos sociales que instauran un juego de regulación social y se convierten en máquinas inmersas en relaciones de fuerzas produciendo distintas representaciones que le otorgan un sentido a los roles que juegan en el campo social.

CAPÍTULO 4. PRIMERA ETAPA DEL ANÁLISIS

4. 1. Primera etapa de análisis. El corpus ampliado

Consideramos adecuado, en una etapa inicial, exploratoria y a modo de aproximación al corpus, la observación de ciertos datos que, avanzado el trabajo, podrían aportar al estudio y/o adquirir relevancia al momento de la interpretación.

Cabe recordar que el corte temporal ofrece la posibilidad de establecer un criterio de comparabilidad en relación a las elecciones presidenciales realizadas en la Argentina en diciembre de 2015; así, se procederá al análisis de lo publicado por el diario *La Nación* sobre el tema abordado durante cinco años (2013-2014-2015-2016-2017).

Sin embargo, en virtud del concepto de “hilo discursivo” (Jäger, 2003) se procedió a la construcción de un corpus ampliado que consistió y se configuró en la búsqueda de lo escrito por el diario *La Nación* en todas sus secciones sobre educación, lectura, escritura entre los años 2008 y 2017.

Como resultante se obtuvo un primer corpus de 40 artículos comprendidos entre el 21/06/2008 y el 27/09/2017. La idea de “ampliado” refiere a un corpus que se construye en los términos que señala Marc Angenot (2010) al referir a la discursividad social, es decir, los discursos organizan lo decible en una sociedad y un tiempo determinado y ello no se origina en el “vacío” sino que como refiere Graciela Reyes (1990, p. 132), citando a Bajtín, los enunciados establecen una cadena hablada en el curso de la historia y por eso el hablante no acude al diccionario cada vez que elige las palabras sino que las busca en otros contextos en el que ya fueron dichas, con otras intenciones.

Este primer encuentro con el corpus ampliado, en un nivel inicial de análisis, está constituido, entonces, por los siguientes textos:

	Fecha	Firma	Sección y Versión digital (se aclara cuando también es impresa)	Título
1.	21/06/2008	Mariano de Vedia	Cultura /Edición impresa	“Mala nota para la

				educación argentina”
2.	14/09/2009	Editorial	Opinión/Editorial Edición impresa	“Sin educación no hay trabajo decente”
3.	23/09/2009	Raquel san Martín	Cultura/Edición impresa	“No es verdad que la educación está siempre en crisis”
4.	01 /10/ 2009	Diego Valenzuela	Opinión	“Educación: Uruguay supera a la Argentina”
5.	03/09/2010	Ariel Torres	Tecnología/Edición impresa/ Opinión	“En Internet la escritura goza de buena salud”
6.	14/06/2011	Marcos Aguinis	Opinión	“Impactante deterioro educativo”
7.	08/08/2012		Sociedad	“Bochazo masivo en el ingreso a Medicina en la Universidad de La Plata”
8.	22/ 02/2013	María Rosa Lojo		“De la colonia a la <i>netbook</i> ”
9.	03/03/2013	Claudia Ramón Zerdá	<i>La Nación</i> Revista	“Del manual a la Tableta”
10.	17/05/2013	Natalia Blanc	<i>ADN</i> / Cultura/Edición impresa	“Leer en un mundo de pantallas”
11.	31/07/2013	Enviada especial. Córdoba.	Economía	“El deterioro de la educación, un problema”
12.	16/09/2013	Alfredo Aldo Guadagni	Opinión	“No estamos ayudando a nuestros estudiantes”
13.	28/10/2013	Alieto AldoGuadagni	Sociedad	“Un desafío que puede marcar el futuro laboral”
14.	09/12/2013	Informe de Carlos f. Pastrana.	Sociedad/Edición impresa	“Giro del Gobierno: admitió la crisis en la educación”
15.	27/08/2014	Laura Ventura	Sociedad/Educación Entrevista Pedro Barcia, presidente de la Academia Nacional de Educación	“Pedro Barcia: ‘Tomará más de una década revertir la crisis educativa’”
16.	09/09/ 2014	Editorial	Opinión/Editorial/Edición impresa	“Valor de la escritura manual”

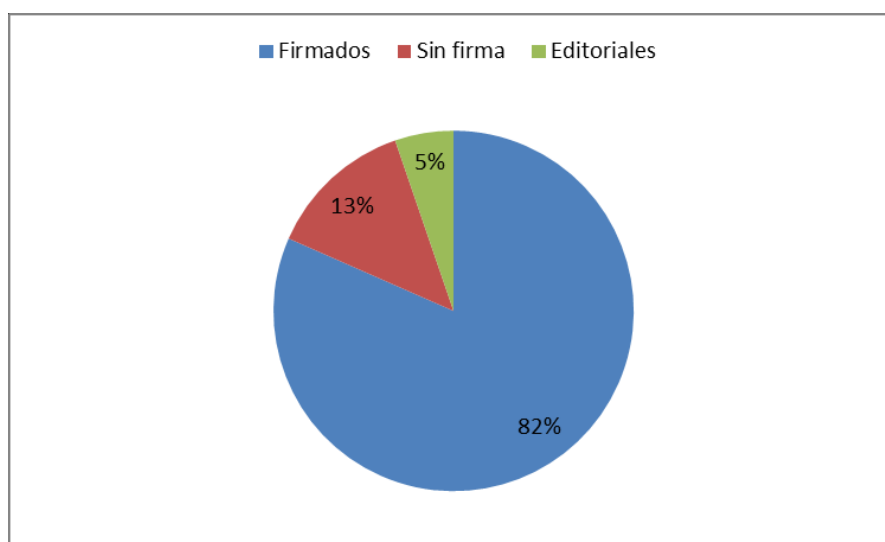
17.	16/11/2014	Juan Llach	Enfoques/Edición impresa	“En Finlandia, un clima de confianza que deja aprender”
18.	09/12/2014	Luciana Vázquez	Opinión	“Maniobra interpretativa de la realidad educativa”
19.	31/07/2015		Sociedad	“‘Tenemos que mejorar los resultados académicos, tenemos un problema’, admitió el ministro de Educación”
20.	29/09/2015	Gabriela Cañas, para el país de España	El mundo	“El dictado o la vuelta a las esencias de la educación en Francia”
21.	07/10/2015	Luciana Vázquez	Sociedad/Educación	“Un millón de dólares para el mejor maestro del mundo”
22.	08/12/2015	Luciana Vázquez	Sociedad	“Dos argentinas, seleccionadas entre los 50 mejores maestros del mundo”
23.	03/04/2016	Diego Golombek	<i>La Nación</i> Revista/Edición impresa	“¿Llegan a las aulas los avances de la neurociencia?”
24.	13/07/2016		Sociedad/Educación	“Esteban Bullrich, sobre los bochazos masivos en la Universidad de La Plata: ‘Rehacer el examen no cambia la situación’”
25.	03/08/2016	Miguel Ángel De Marco	Opinión/Edición impresa	“Con el impulso de la revolución educativa de Sarmiento” “Recorrido histórico”
26.	29/08/2016		Sociedad	“Estudiar filosofía hace que los chicos sean mejores en matemática”
27.	20/09/2016	Laura Ventura	Ideas /Lengua española	“¿Escribir bien es demasiado difícil?”

28	23/09/2016	Nora Bär	Opinión/Edición impresa	“La caligrafía y el polvo del olvido”
29	01/11/2016	Juan Carlos Tedesco	Opinión/Edición impresa	“Debates necesarios y postergados”
30	02/11/2016	Alejandro Andersson	Sociedad/Edición impresa	“Adaptarse a un nuevo modo de procesar el conocimiento”
31	15/11/2016		Sociedad/Edición impresa	“Cambiarán el modo de enseñar a leer y a escribir”
32	14/02/2017	Daniel Gigena	Opinión/Miradas	“Qué significa enseñar Literatura”
33	17/04/2017	Fernando Massa	Sociedad/Edición impresa	“Cursiva: una forma de escribir que se extingue dentro y fuera del aula”
34	17/04/2017	Pedro Luis Barcia	Sociedad/Edición impresa	“La letra manuscrita, ¿ya es una especie en peligro de extinción?”
35	18/05/2017	Agencia Télam	Sociedad	“Un joven guaraní le escribió una carta a un profesor para disculparse por su rendimiento”
36	18/07/2017	Cecilia Acuña	Sociedad	“Manuscrito versus digital: ¿vamos a dejar de escribir a mano?”
37	03/08/2017	Daniel Santa Cruz	Sociedad	“El futuro de la escuela: ¿Más tecnología y menos docentes?”
38	31/07/2017	Luciano Román	Opinión/ Edición impresa	“La escuela debe hablar claro”
39	07/08/2017	Carolina Otero	Sociedad/Edición impresa	“Pasión por el aula, un idioma que comparten maestros porteños y finlandeses”
40	27/09/2017	María Elena Polak	Sociedad/Educación	“Los adolescentes sólo leen en papel textos escolares”

4.2. Sobre el corpus ampliado

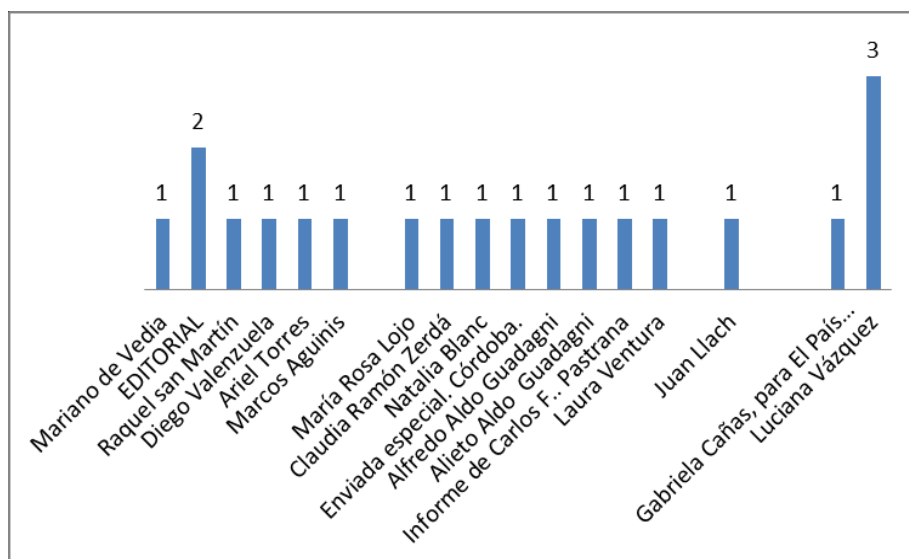
1- Porcentaje de textos firmados entre el 21 de junio de 2008 y el 27 de noviembre de 2017:

Cuadro 1- Corpus ampliado. Firma de los textos



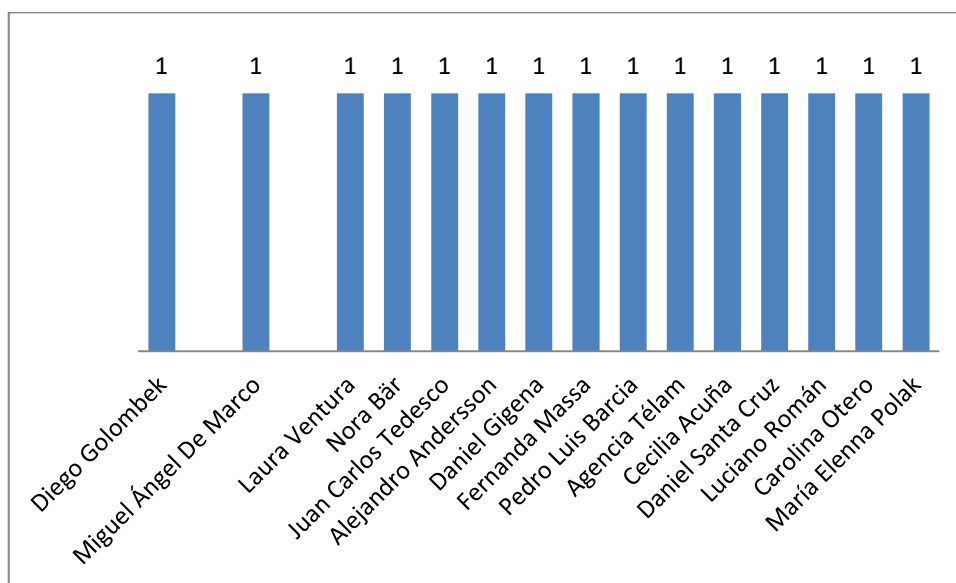
2- Firmas del corpus ampliado entre el 21 de junio de 2008 y 08 de diciembre de 2015. Corte cronológico establecido por las elecciones presidenciales en Argentina en el año 2015:

Cuadro 2.a - Corpus ampliado. Firmas de los textos



Firmas del corpus ampliado entre el 3 de abril de 2016 y 27 de septiembre de 2017. Luego de las elecciones de diciembre de 2015.

Cuadro 2.b- Corpus ampliado



3- Respecto de la autoría de los textos, es posible, en esta instancia, realizar un rastreo sobre el nivel de especialización en el tema como fundamento para la opinión, debate, puesta en tensión y construcción de lo decible y opinable en términos de lo que Angenot describe como hegemonía discursiva. El modo en que se presenta como una temática, un “problema” parcialmente preconstruido ligado a intereses cuya consistencia no pareciera ofrecer dudas (Angenot, 2010, p.43). Concretamente, surge la pregunta por quiénes son, a qué se dedican quienes construyen para el diario *La Nación* unos saberes de creencia que resultan de la actividad periodística -discurso de la información- que se ocupa de comentar el mundo a través de una mirada subjetiva (Charaudeau, 2003, p. 56).

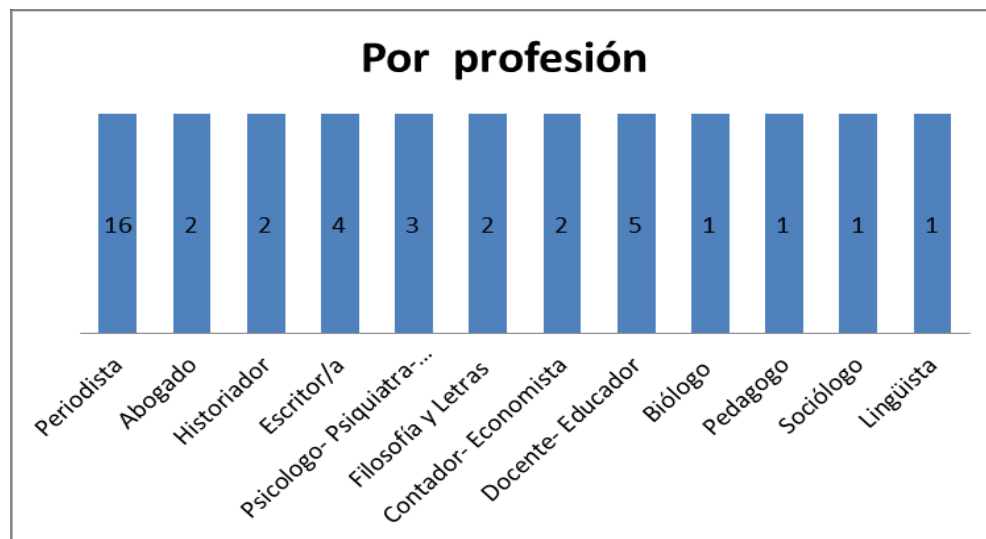
Cuadro 3

Mariano de Vedia	Abogado
Raquel san Martín	Periodista
Diego Valenzuela	Periodista-Historiador
Ariel Torres	Periodista-Escritor
Marcos Aguinis	Psicólogo-Psiquiatra-Dr. en Medicina/Escritor
María Rosa Lojo	Escritora-Filosofía y Letras.
Claudia Ramón Zerda	No se encuentran datos.
Natalia Blanc	Periodista
Alfredo Aldo Guadagni	Miembro de la Academia Nacional de Educación
Alieto AldoGuadagni	Contador/Ex ministro de Economía de la Pcia. Bs. As.(1987-1991) y Director del Banco Mundial (2002-2006)
Informe de Carlos F. Pastrana	Periodista
Laura Ventura	Periodista/ Profesora de Literatura/Docente Universidad Austral
Juan Llach	Economista/Sociólogo
Gabriela Cañas, para <i>El País</i> de España	Periodista, escritora y editorialista
Luciana Vázquez	Periodista y analista especializada en educación
Diego Golombek	Biólogo/ Docente UNQ/Investigador CONICET

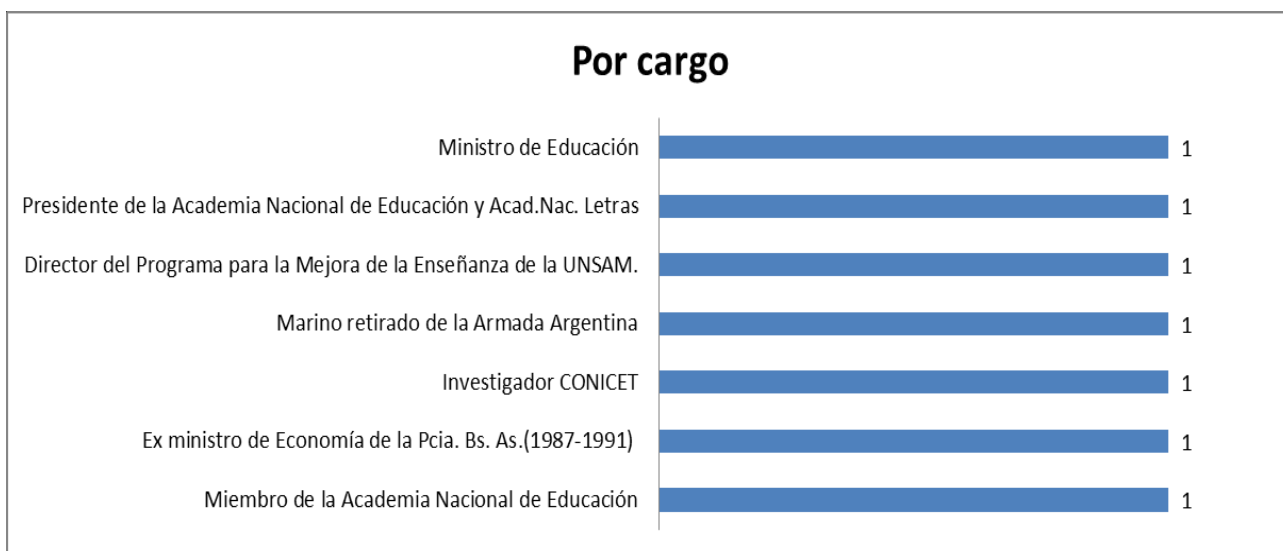
Miguel Ángel De Marco	Historiado/ Marino retirado de la Armada Argentina/Doctor en Historia
Nora Bär	Periodista científica, editora de Ciencia y Salud de <i>La Nación</i>
Juan Carlos Tedesco	Educador/Pedagogo/Ministro de Educación (2007-2009)/ Director del Programa para la Mejora de la Enseñanza de la UNSAM.
Alejandro Andersson	Médico neurólogo
Fernanda Massa	Periodista
Pedro Luis Barcia	Dr. en Letras, lingüista, investigador universitario y docente.Fue presidente de la Academia Nacional de Educación y de la Academia Argentina de Letras/Docente Universidad Austral.
Cecilia Acuña	Periodista
Daniel Santa Cruz	Periodista
Luciano Román	Periodista/Abogado/Docente UCALP
Carolina Otero	Periodista
María Elenna Polak	Periodista especializada en temas de Educación
Daniel Gigena	Periodista

Desglose:

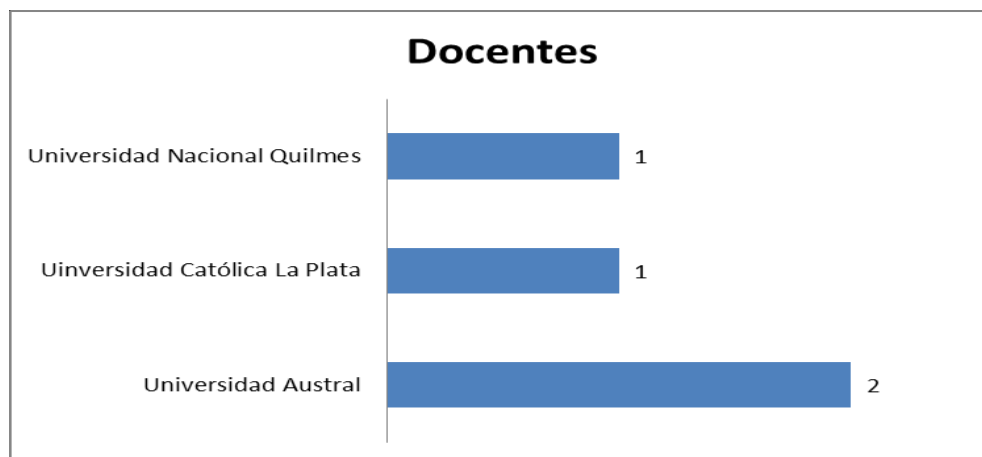
Cuadro 3.a.



Cuadro 3.b.

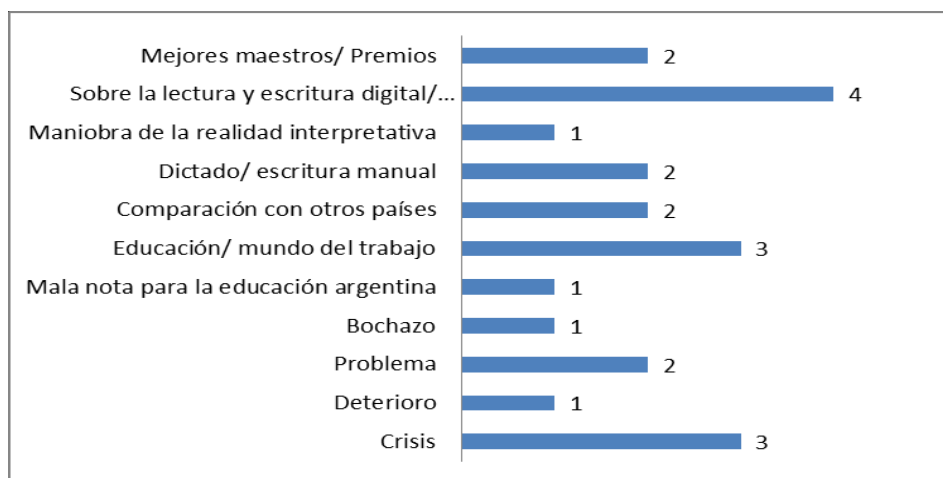


Cuadro 3.c.

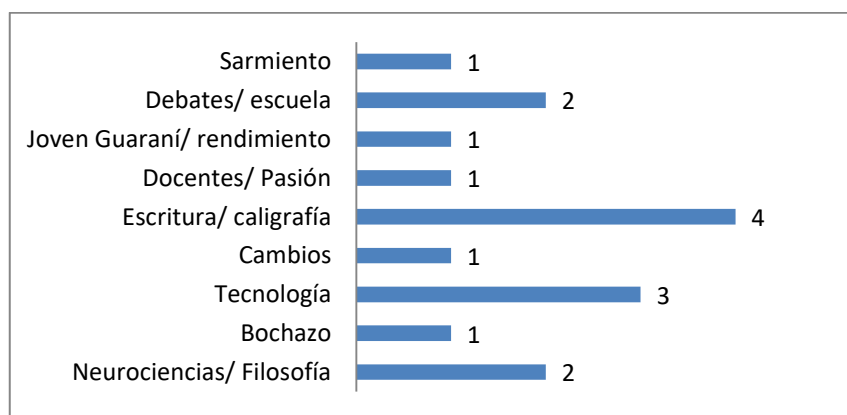


4- En relación a los titulares, se observa los temas que predominan:

Cuadro 4. a. Período comprendido entre 21/6/2008 y el 8/12/2015

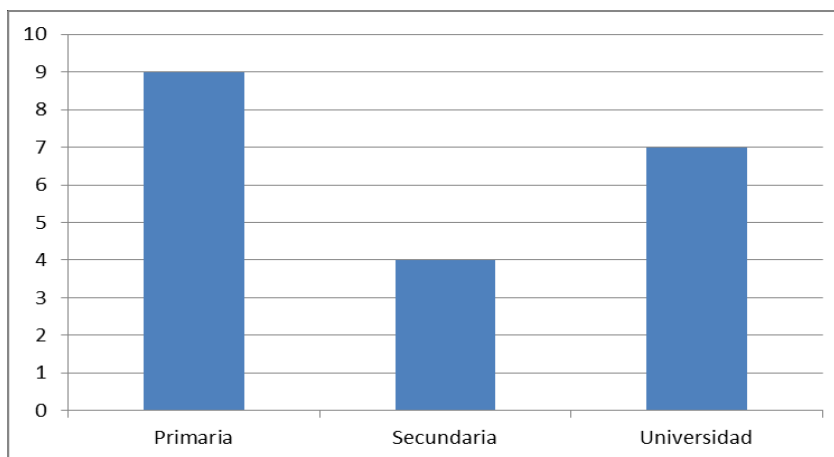


Cuadro 4.b. Período comprendido entre el 03/04/2016 y el 27/09/2017



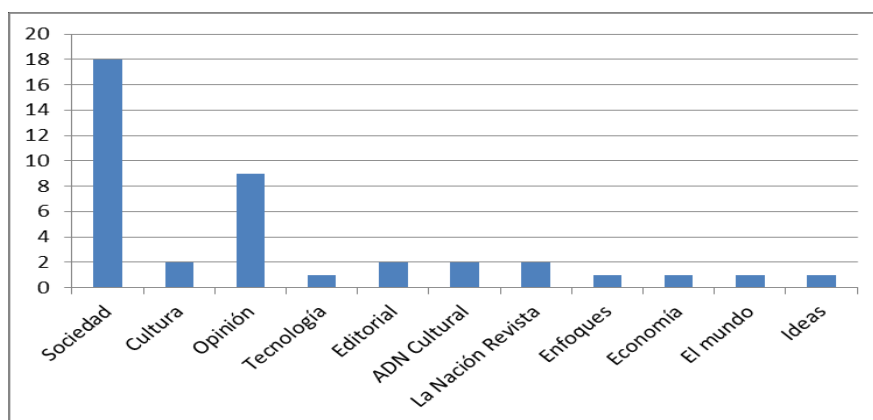
5- Referencia a los niveles educativos en la totalidad del corpus ampliado.

Cuadro 5.



6- Secciones en las que se aborda la temática en el corpus ampliado

Cuadro 6.



4.3. Reflexiones sobre la primera etapa de relevamiento del corpus ampliado

Los cuarenta artículos que componen el corpus ampliado, construido en virtud del rastreo durante los años 2008 a 2017 sobre lo que el diario argentino *La Nación* escribió sobre lectura, escritura y educación argentina, permiten realizar algunas consideraciones generales.

Esta primera entrada realizó un avance sobre el corpus que permitió comprender incipientes indicios sobre la materialidad discursiva. Así, pudo observarse que la mayoría de los artículos están firmados o poseen firma de sus autores. ¿Qué significa esto? La firma de un texto implica la responsabilidad de un autor sobre los datos publicados o sobre la opinión que vierte en el texto.

Recordamos que la autoría de un artículo puede estar determinada en función del carácter de especialista de su autor/a o por ser colaborador habitual del medio (también enviados especiales). Si bien algunos de estos artículos se corresponden con la opinión, los nombres (ya aparezcan por su peso en el conocimiento de la materia o por ser personalidades que el medio considera relevantes para “hablar” sobre el campo de la educación) no tienen solamente el propósito de ser una expresión personal sino que, como sostiene Teun Van Dijk (1990, p. 113), otorgan una identificación secundaria de la voz institucional. La voz institucional que se expresa de manera más visible es el Editorial, sin embargo es relevante el porcentaje de textos con firma de autor en el período comprendido entre 21/6/2008 y 27/09/2017, como puede observarse en el **Cuadro 1** (p. 81).

De los textos firmados, el corpus ampliado entre el 21/6/2008 y el 8/12/2015 establece la prioridad de la firma de Luciana Vázquez en tres oportunidades y el editorial de *La Nación* en dos oportunidades en referencia al tema en cuestión. Una muestra de ello surge del **Cuadro 2.a** (p. 82).

En el período comprendido entre el 03/04/2016 y el 27/09/2017 (posterior a las elecciones presidenciales), no se destaca el predominio de una firma en particular como se observa en el **Cuadro 2.b** (p. 82). Los autores son variados y como dato a observar, aparece la agencia *Telam* (Agencia Nacional de Noticias, fundada el 14 de abril de 1945) como fuente de información y al momento de la recolección de datos no se ha encontrado un Editorial que aborde la temática en este período.

Hemos señalado que la mayor parte de los textos del corpus llevan firma (generalmente periodistas) y que esos artículos (entre los que se encuentran editoriales y entrevistas en menor proporción) se publican en las secciones que *La Nación* considera permanentes con lo cual la educación y la lectura (también la

escritura) es un tema en la agenda del diario y parte también de suplementos y la revista del medio.

Por los datos relevados la mayoría de las firmas de las notas se corresponden con diversas profesiones -fundamentalmente el periodismo- y en menor medida con el ejercicio de la docencia (en algunos casos en Universidades Privadas (Austral/UCALP) y UNQ). Aparecen profesiones como abogado, contador, economista, sociólogo, médico, biólogo y profesionales que han sido funcionarios públicos ocupando cargos de gestión en gobierno, ministros, pero también otros cargos como la Academia Nacional de Letras, Educación y CONICET. Se destaca la referencia a un marino retirado de la Armada Argentina (Referencias **Cuadros 3** (p. 83), **3.a** (p. 84), **3.b** y **3.c**) (p. 85)). En el caso de los periodistas, algunos son nombrados como especialistas en educación.

En relación a los titulares, un primer acercamiento a los temas tratados puede establecerse en la observación -que en virtud del corte temporal de las elecciones presidenciales de diciembre de 2015- permiten un criterio de comparabilidad. En el primer caso, como se observa en el **Cuadro 4.a** (p. 86), predominan los términos negativos asociados a la educación argentina en general y a la educación en relación con el mundo del trabajo y la comparación desventajosa con otros países. Al referir a la lectura, específicamente, se hace referencia al mundo digital. Aparecen palabras como “crisis”, “impactante deterioro”, “problema”.

En el segundo caso (luego de diciembre de 2015- **Cuadro 4.b**, (p. 86)) desaparecen prácticamente los términos vinculados a aspectos negativos (solo un caso nombra el “bochazo” en la UNLP); aparecen los artículos relacionados con las tecnologías y de cierta forma se vuelven a plantear los debates en la educación ya no asociados a la crisis/problema sino a la reflexión sobre los modelos educativos y las formas de la enseñanza de la escritura (letra cursiva o imprenta/caracterización de los docentes, etc.). A partir del año 2015, entra en escena la neurociencia que en variados artículos -no todos se incluyen en el presente análisis- del diario *La Nación* adquieren protagonismo.

Es de destacar, también, que los artículos que en el título refieren a los docentes estos son asociados a “premios” y “pasión” no incorporando otras temáticas como el salario docente, prácticas de la enseñanza o gremiales (aunque la búsqueda para la confección del corpus ampliado no se orientó en ese sentido). En los titulares la tarea docente aparece relacionada a la entrega de un premio y en relación a la educación en Finlandia. La palabra sindicato sólo aparece en relación a otros países como el caso de Francia:

(...) Para que el aprendizaje sea sólido son fundamentales las tareas repetitivas y la memorización. Los alumnos de primaria deberían realizar dictados diarios". Estas afirmaciones no provienen de un viejo maestro de escuela nostálgico de antiguos métodos. Las ha expresado uno de los más jóvenes y progresistas ministros del Gobierno socialista francés, la responsable de la educación nacional Najat Vallaud-Belkacem (...) Los sindicatos del sector han calificado su anuncio de "regalo para los reaccionarios". La derecha aplaude, con matices, la iniciativa. (Cañas, G. -para *El País* de España- (29 de septiembre de 2015). "El dictado o la vuelta a las esencias de la educación en Francia", en *La Nación*).

Y los Estados Unidos:

"(...) Los más pobres frecuentemente son depositados en las peores escuelas, por lo que la educación pública aporta escasamente a la movilidad social. Se han gastado décadas probando distintas reformas con pocos resultados y suele atribuirse la culpa de lo que ocurre a los maestros y a los sindicatos que los protegen". Afirmaciones tales **podrían** haberse escrito sobre la Argentina, pero se refieren a los Estados Unidos y fueron publicadas el 18 de octubre en *The Economist* (Llach, J. (16 de noviembre de 2014). "Finlandia, un clima de confianza que deja aprender", en *La Nación*).

Sobre los niveles del sistema educativo a los que refiere el discurso del diario *La Nación* cuando aborda la temática de la lectura y la educación (**Cuadro 5**, p. 87)

predominan las referencias a la escuela primaria. Entendemos que en este primer acercamiento al corpus ampliado esto se corresponde con la fuerte presencia de las citas a las pruebas internacionales PISA/OCDE y Serce y Terce/Unesco; como también en relación a las pruebas locales que aparecen en menor proporción.

Sobre el género predominante y la secciones del diario

En término de los estudios de Miajil Bajtín (1982 [1979]) entendemos a los géneros discursivos como el conjunto relativamente estable de enunciados que pertenecen a las diversas esferas de la actividad humana. Los géneros periodísticos se vinculan con las intenciones de los discursos que los medios construyen. Siguiendo a Atorresi (1995, p. 36) pueden clasificarse en informativos, de opinión y entretenimientos.

Respecto del corpus ampliado prevalece el género de opinión cuya forma textual predominante es la argumentativa y se presenta al lector como una opinión propiamente dicha, enunciando un juicio personal, por ejemplo: “Mala nota para la educación Argentina” (de Vedia, 2008); como una interpretación, poniendo en relación datos, estadísticas, pruebas internacionales como nexos causales para que el lector reconstruya y así la opinión no aparece de manera explícita, por ejemplo en: “Educación: Uruguay supera a la Argentina”(Velenzuela, 2009) o , en tercer lugar, acudiendo a la formulación de juicios de valor en palabras de una voz autorizada, un especialista o entendido en la materia, por ejemplo: Pedro Barcia: “Tomará más de una década revertir la crisis educativa” (Ventura, 2014).

Estos tres modos indican distintas maneras de construir subjetividad, menor o mayor grado de exposición, a lo que se suma la tradicional línea editorial del diario *La Nación*. No obstante, todos los géneros periodísticos son entendidos en virtud de la noción de subjetividad introducida por Benveniste al acercarnos a una teoría del sujeto, fundamentalmente en “De la subjetividad en el lenguaje” publicado en el *Journal de Psychologie* (1958, pp.180-181) al señalar que “Es un hombre hablante el que encontramos en el mundo, un hombre hablando a otro (...) Es en y por el lenguaje

que el hombre se constituye como sujeto, porque el solo lenguaje funda en realidad, en su realidad, que es la del ser, el concepto de “ego”.

De este modo, y al entender la subjetividad como la capacidad del locutor de plantearse como sujeto y una propiedad fundamental del lenguaje, se comprende que si bien algunos géneros periodísticos tienden a borrar las marcas del sujeto que enuncia es posible encontrar en ellos las marcas, huellas que el sujeto que enuncia le imprime a su enunciado. Esto sucede de manera más visible en los textos de opinión que son los que prevalecen en el corpus ampliado.

Acordamos con Fontcuberta (1993) en la mención a una alternativa a los géneros de la prensa ya que diversos autores han puesto en cuestión la teoría de los géneros periodísticos para significar que estos sean la única forma de expresión del mensaje periodístico (p.105). En realidad, actualmente, la prensa supera ampliamente la tipología clásica y así nos encontramos con que, por ejemplo: “(...) hay editoriales que contienen más datos que muchas noticias y noticias directas a medio camino entre el reportaje y la crónica, etc.” (p. 105).

Las secciones de un diario, como señala Ana Atorresi (1995, p. 17) son todo un mapa de la sociedad; no son iguales en todos los periódicos y algunas tienen un carácter permanente y fijo o en ciertos casos son especiales al referir a una temática determinada. En virtud de lo que señala la autora, se consideran en el diario *La Nación* como secciones fijas lo que en la edición digital del periódico se llaman “Temáticas” y estas son: Política, Economía, Sociedad, Mundo, Opinión, Editoriales, Deportes, Espectáculos, Tecnología, Arte y Cultura, *Lifestyle*, Campo.

El mayor porcentaje de artículos se corresponden con secciones fijas (**Cuadro 6**, p. 87) y las restantes aparecen en la versión digital retomadas de *ADN/Cultura* y *La Nación Revista* (ambas revistas del medio) y el suplemento Ideas que aparece los días domingo con el periódico. De lo anterior, se desprende que la temática abordada en el presente trabajo se corresponde con las secciones que *La Nación* considera permanentes vinculándola con otros aspectos de la vida social como la economía, el mundo, la cultura, la sociedad, etc. Respecto de la sección “Sociedad” con el agregado de la etiqueta “Educación”.

CAPÍTULO 5. SEGUNDA ETAPA DE ANÁLISIS: SOBRE LA LECTURA

5. Segunda etapa de análisis: las prácticas de lectura

Observaremos, a continuación, las voces sociales convocadas por el discurso del diario *La Nación*: las que aparecen legitimadas, producidas por fuentes con autoridad “especialmente cuando generan interpretaciones y transmiten valores que reafirman las visiones normativas y dominantes” (Rojo, 1997, p. 26), las voces que colaboran con la creación de apariencia de verosimilitud (datos, estadísticas, números que suponen objetividad). Asimismo voces que concurren de manera menos dominante y las que se incorporan como modo deslegitimación del discurso del otro: “si bien se reproduce el discurso que va a ser desautorizado, éste se presenta como previamente sin sentido” (op. cit., p. 23), entre otros procedimientos que se irán señalado.

Metodológicamente, se abordará el análisis por año, para luego mirar los resultados de manera comparativa (2013/2015- 2015/2017). Para tales efectos, se propone una lectura comentada de los artículos que pueden consultarse en el Anexo (más que el señalamiento de los párrafos, aunque se hacen citas directas en ciertos casos) que constituye, en términos de Cassany (2003), una lectura crítica, tal como se señaló en las especificaciones metodológicas. De este abordaje, surgirán de manera más clara aquellos elementos tópicos que prevalecen en el discurso del diario *La Nación* -que ya hemos definido como hegemónico- en relación al concepto de discurso social (Angenot, 2010)

5.1. Análisis del corpus: año 2013

Fecha	Autor/a	Sección Suplemento o Revista	Título	Voces sociales
22/ 02/2013	María Rosa Lojo	<i>ADN/Cultura</i>	“De la colonia a la <i>netbook</i> ”	El libro <i>De la colonia a la netbook</i> de Héctor Cucuzza (Dir.) y Roberta Spregelburd (codir.).

03/03/2013	Claudia Ramón Zerdá	<i>La Nación</i> <i>Revista</i>	“Del manual a la Tableta”	<ul style="list-style-type: none"> - Irene, docente ficcionalizada - Diego Di Vincenzo gerente de Contenidos y Soluciones Educativas de la Editorial Kapelusz; - Verónica Lombardo, Jefa del área de la Editorial Estrada y Puerto de Palos, docente universitaria - Fernando Schneider, coordinador del Área de Ciencias Naturales de SM Argentina -Lucas Delgado, editor digital de Editorial Kapelusz.
17/05/2013	Natalia Blanc	<i>ADN/ Cultura/</i> edición impresa	“Leer en un mundo de pantallas”	<ul style="list-style-type: none"> - Roxana Morduchowicz, autora del libro adolescentes del siglo XXI -Néstor García Canclini y Jesús Martín Barbero (se lo llama “destacados especialistas extranjeros”). - Gemma Lluch, doctora en Filología de la Universidad de Valencia. <p>Sitios Web para que visiten padres e hijos.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Roger Chartier, historiador francés - Francisco Arabello, Dr. en Comunicación Social. Universidad Austral - Alberto Quevedo, Sociólogo - Ana Maria Shua y Liliana Bodoc, escritoras.
31/07/2013	Enviada especial. Córdoba.	Economía	“El deterioro de la educación, un problema”	<ul style="list-style-type: none"> - Guillermo. J. Etcheverry, médico, ex rector de la UBA- 2002-2006 - Juan Llach, ex Ministro de Educación de la Nación. - Lorge Lawson, Ministro de

				Industria, Comercio y Minería de Córdoba
16/09/2013	Alfredo Aldo Guadagni	Opinión	“No estamos ayudando a nuestros estudiantes”	- Aparecen los resultados de las pruebas internacionales PISA. -Rafael Correa, Presidente de Ecuador - Comisión de Educación de la Cámara de Diputados (propuesta de ley para universidades). - Aparece referencia al examen ENEM (Brasil)
28/10/2013	Alieto Aldo Guadagni	Sociedad	“Un desafío que puede marcar el futuro laboral”	- Se hace referencia al examen ENEM (Brasil).
09/12/2013	Informe de Carlos f. Pastrana.	Sociedad/ Edición impresa	“Giro del Gobierno: admitió la crisis en la educación”	- Alberto Sileoni, Ministro de Educación - Se citan resultados de las pruebas PISA

Los artículos relevados del año 2013 inician con una primera nota de María Rosa Lojo –“De la colonia a la *netbook*”- sobre el libro *Historia de la lectura en la argentina* de Héctor Cucuzza (dir.) y Roberta Spregelburd (codir.).

María Rosa Lojo comenta la propuesta del libro dedicado al estudio de la escolarización de la cultura y de la lectura como práctica socio-histórica; la autora de la nota refiere al libro como una obra que será fuente de consulta de futuras indagaciones. Destaca, además, el aporte colectivo de teóricos que trabajan en diversos organismos académicos (Mirta Castedo, Mirta Torres, Pablo Pineau, Teresa Artieda, Carolina Tosi, Miguel Somoza Rodríguez, etc.) con un eje central en el programa Histelea (Historia Social de la Enseñanza de la Lectura y Escritura en la Argentina de la Universidad de Luján).

Es de subrayar que el corpus de análisis inicia, precisamente, con un texto en el que se reconoce la especificidad de la materia (la lectura como práctica socio-histórica) y se valora positivamente un estudio realizado por académicos de relevancia en el campo

de la educación, la lectura y la escritura. Se destaca en particular que la autora del artículo dice que las cuestiones planteadas en el “enjundioso trabajo” (por el libro) son “complejas y múltiples” y entre ellas marca: el acceso a la lectoescritura, la construcción y legitimación de la ciudadanía, el afán por homogeneizar la diversidad cultural y nacionalizar el alumnado.

Sin embargo, en la totalidad del corpus relevado, los citados académicos no son consultados. Excepcionalmente, el artículo de Luciana Vázquez: “Cambiarán el modo de enseñar a leer y escribir” (15 de noviembre de 2016), expone la decisión del gobierno de avanzar en el cambio de metodología de aprendizaje de la lecto-escritura y allí aparece la voz de Mirta Castedo como Directora de la Maestría en Escritura y Alfabetización de la Universidad Nacional de La Plata -y experta en la materia- exponiendo la perspectiva psicogenética.

De este modo, se legitima una saber en términos “editoriales” (el libro será “de consulta imprescindible”) pero no se ahonda en, al menos, algunas definiciones sobre la lectura que aparecerían como indispensables para pensar en la práctica, en la voz de referentes del campo que no se vuelven a consultar.

“Del manual a la Tableta” (3 de marzo de 2013) aparece en *La Nación Revista*. Texto escrito por Ramón Zerdá quien comienza su artículo con una secuencia narrativa que cuenta la historia (ficcional) de Irene, una docente de prácticas del lenguaje y literatura, quien “a duras penas puede hablar” en clase ante la presencia de la tecnología. En la bajada del título, se anticipa que si bien hay que aprovechar el avance tecnológico, los libros de texto aún resisten. El artículo, fundamentalmente, habla del mercado editorial. Recurre a la experiencia de “Irene” –como un personaje de ficción- y su sueño de “enseñar” Mansilla, Sarmiento: autores que han escrito lo que califica como “grandes textos”. Trata sobre el desafío de la incorporación de contenidos oficiales en manuales, la cantidad de información a la que “están expuestos” los chicos, la desacralización de la literatura, la incorporación de las tecnologías (libro digital) y las resistencias de algunos docentes (“enseñanza de los docentes, que varía mucho con la edad”).

Por la perspectiva asociada a la lectura y el mundo editorial, se consulta al Gerente de Contenidos y Soluciones Educativas de la Editorial Kapelusz, Diego Di Vincenzo; Verónica Lombardo, Jefa del área de la Editorial Estrada y Puerto de Palos (también docente universitaria); Fernando Schneider, coordinador del Área de Ciencias Naturales de SM Argentina y Lucas Delgado editor digital de Editorial Kapelusz.

En el texto, se destacan los comentarios acerca de la linealidad de la lectura, que parecen pedir los docentes, contrariamente a la propuesta de las editoriales. Además, la cita, por parte de la autora del artículo, de textos canónicos como los de Sarmiento o Mansilla (*Una excursión a los indios ranqueles*) focaliza en el qué leer más que en el para qué leer.

No es motivo de análisis en esta tesis, pero a modo de comentario, es interesante observar cómo se conforma a nivel global el mercado editorial configurando un área por demás interesante para su estudio. En el año 2016, se produjo una fusión considerada de alto impacto para el mercado latinoamericano de textos escolares cuando el grupo español PRISA adquirió el área educativa de la editorial colombiana Carvajal y con ello, las marcas Kapelusz, Torre de Papel, Zona Libre, Buenas Noches, Greenwich, Educa Inventia y Voluntad, entre otras. El grupo PRISA ya había obtenido el área infantil y juvenil de Alfaguara, según señala *Página 12* (Karina Micheletto, 5 de marzo de 2016) y *Clarín* (2 de marzo de 2016) con el título: Literatura infantil y juvenil. Santillana compra Norma y el grupo PRISA es dueño de Santillana. Por su parte, la Editorial Puerto de Palos y Estrada pertenecen al grupo Macmillan.

Finalmente, nótese que si bien el tema del artículo refiere al uso de las tabletas o tecnología en el aula no se nombra, se invisibiliza, el programa Conectar Igualdad implementado en el año 2010 a nivel nacional²⁴.

²⁴ Un artículo del diario *La Nación* del 9 de mayo de 2018 escrito por Sebastián Davidovsky con el título "Cuál es el objetivo de Aprender Conectados, el plan educativo que reemplaza a Conectar Igualdad" señala: "En total, durante los ocho años del plan fueron 6 millones las computadoras entregadas. En 2016, ante la denuncia de despidos en los equipos que trabajaban en la ejecución del plan, el Ministerio de Educación afirmaba que "los programas Conectar Igualdad y Primaria Digital seguirán funcionando con absoluta normalidad". Pero luego cambió de estrategia, tras las evaluaciones educativas nacionales de los últimos años".

En la misma dirección, “Leer en un mundo de pantallas” (17 de mayo de 2013, Natalia Blanc para *ADN/Cultura/edición impresa*) es un extenso artículo que señala en la bajada del título: “El televisor, la computadora y el teléfono móvil consumen la mayor parte del tiempo libre de los más jóvenes. Radiografía de una generación aficionada a las formas interactivas de la lectura que ofrece el universo virtual”.

En el primer párrafo, Blanc expresa que en la mayoría de los hogares argentinos se frecuentan más las pantallas que los libros (según “estudios recientes”) y que esa tendencia modificó el ejercicio de leer, originó nuevas formas de narrativas y de adquirir el conocimiento.

El cuerpo del extenso texto continúa con aportes de teóricos y especialistas que refieren a los cambios tecnológicos y los nuevos lectores; comenta conclusiones de estudios y encuestas como la Encuesta Nacional sobre consumos culturales del Ministerio de Educación de la Nación²⁵ fuente del estudio de Roxana Morduchowicz (*Los adolescentes del siglo XXI*, 2013, Fondo de Cultura Económica).

Esta tesis no analiza el estudio de Morduchowicz sino lo que el diario *La Nación* señala al respecto, con lo cual, en virtud de la cita directa que realiza el medio se observa que los estudios arrojan algunos resultados en el año 2013: el mundo de los

²⁵ “La Encuesta Nacional de Consumos Culturales y Entorno Digital 2013 (ENCCyED) fue una iniciativa promovida por la ex Secretaría y actualmente Ministerio de Cultura de la Nación, realizada por el Sistema de Información Cultural de la Argentina (SInCA), que depende de la Dirección Nacional de Industrias Culturales. Sus resultados se presentaron y debatieron en mayo de 2014, en el marco de la 40ª Feria Internacional del Libro de Buenos Aires” (...) “Durante el primer semestre de 2013, la Universidad Nacional de San Martín realizó el trabajo de campo de la encuesta con la colaboración del Centro de Investigaciones en Estadística Aplicada (CINEA), que depende de la Universidad Nacional de Tres de Febrero. Se encuestó a población a partir de doce años de edad residente en localidades de más de 30.000 habitantes de todo el país. Las seis regiones del país fueron contempladas en el diseño muestral de la encuesta: AMBA, NOA, NEA, Centro, Cuyo y Patagonia. Sobre un total de 3.600 casos planificados inicialmente, el tamaño de la muestra fue de 3.574 casos efectivos, con un margen de error máximo es de +/-1,63%”. Recuperado de <https://www.educ.ar/recursos/123373/encuesta-nacional-de-consumos-culturales-cinco-datos-cinco-propuestas>

adolescentes es virtual, los jóvenes usan redes sociales, la mayoría utiliza teléfono o computadora (se indica que el teléfono celular no le falta a ningún joven).

Bajo el subtítulo “Lectores diferentes”, el artículo refiere que una cuestión que llamó la atención de los investigadores es por qué los chicos (el texto nombra jóvenes, adolescentes y chicos de manera indistinta) se consideran a sí mismos lectores si solo la mitad de ellos dice que en su casa hay “muchos” libros (más de seis) que no son para la escuela y sólo tres de cada diez tiene alguno de esos libros en su habitación.

De este párrafo, podrían inferirse algunos supuestos sobre los que el artículo parte y elaborar nuevas preguntas: por qué llamaría la atención de los investigadores que los chicos se asumieran como lectores aún sin tener libros en su casa, por qué se da por sentado que los chicos tienen su habitación propia (categoría que no explica la heterogeneidad social) y por qué –si entendemos que la tecnología ha modificado hábitos de lectura y aprendizaje– seguimos preguntando por la lectura lineal que propone el libro como práctica silenciosa, excluyente y solo referida a los textos escolares.

En referencia a los jóvenes, el texto continúa: “Aseguran que les gusta leer pero no están apegados a los libros”.

En el enunciado, el uso del “pero” cumple –en los términos estudiados por Ducrot (1986)- la función de presentar valores argumentativos contrapuestos siendo el segundo el más fuerte: no están apegados a los libros.

En la página dos del artículo se señala que cuando los adolescentes “dicen” que leen, no piensan solamente en los textos gráficos.

Entonces, ¿qué leen los chicos? Refuerza, Blanc, retomando las palabras de la Dra. Morduchowicz que lo que más leen es información en Internet (búsquedas en la *web*, *blogs*, perfiles sociales, diarios digitales) y por ello estudiosos del tema como Canclini, Lluich y Barbero (entre otros) hablan de nuevos lectores.

Una cita de García Canclini de “Leer ya no es lo que era” introduce un aspecto importante en el artículo al reflexionar “quizá hay otras preguntas clave que no estamos enunciando y tal vez sean indispensables para entender lo que está

sucediendo con la lectura” y se mencionan a modo de ejemplo algunas cuestiones que se pregunta Canclini:

¿realmente los jóvenes leen menos, o están leyendo en otros lugares, de otra manera y con fines distintos? Y si no leen tanto como en otras épocas ¿por qué debieran leer más y qué valdría la pena que leyeran? ¿Se puede conseguir que aumente la lectura formando e incitando a los individuos, o la frecuencia y el tipo de lo que se lee depende de condicionamientos socioeconómicos y culturales?

La voz de Néstor García Canclini no vuelve a aparecer en el corpus de análisis.

Sobre la multitarea (o *multitasking*) y el multipropósito como características asociadas a los jóvenes se entiende que es el modo de adquirir “bienes culturales”. Se incorpora la voz de Roger Chartier (Director de Estudios de la Escuela de Estudios Superiores en Ciencias Sociales de Paris) para dar cuenta del desafío de la escuela ante los nuevos modos de leer (segmentación y fragmentación) y la voz de Francisco Arabello (doctor en Comunicación social y docente de la Universidad Austral) quien investigó sobre el impacto de las pantallas en la lectura quien afirma que la “lectura ha entrado en crisis” haciendo referencia, entre otros aspectos, a la lectura superficial, dispersa y distraída.

En un caso, al retomar la palabra de Chartier, se propone que la tecnología no quede fuera de la escuela y se señala a las nuevas formas de leer como un desafío que la escuela debe considerar; en la palabra de Arabello -a cuya opinión se le otorga más líneas- se hace hincapié en las metas de lectura de cada individuo de acuerdo a sus intereses diversos: algunos optarán por la lectura concentrada en el papel para un examen y leer otro tipo de textos en otros soportes para otras finalidades. Refiere también tanto a los contenidos como a las competencias digitales para acceder a lo que se lee.

Sobre el rol del Estado, en las páginas cuatro y cinco del artículo aparece el siguiente párrafo:

En la actualidad, el Plan Nacional de Lectura contempla básicamente fomento de libros en papel y de la narración oral, **aunque** ofrece a los docentes programas de capacitación 2.0 como "Literatura y medios: puentes entre lo analógico y lo digital". Además, les explica dónde y cómo conseguir versiones digitales de clásicos de la literatura universal.

Respecto de la argumentación, la interdependencia del conector “aunque” se entiende aparecería como una valoración laudatoria, es decir, además de fomentar los libros en papel y la narración oral, el Estado ofrece capacitación a los docentes- si bien el Plan Nacional de Lectura no aparece asociado a un organismo del Estado, ni a una política de gestión en particular-.

En la página seis (el texto tiene diez páginas), aparece el siguiente párrafo en el que por única vez se cita el plan Conectar Igualdad del gobierno nacional y el Plan Sarmiento del gobierno porteño.

Los programas Conectar Igualdad, del gobierno nacional, y Plan Sarmiento, del gobierno porteño, responden al desafío que plantea Chartier: que la computadora (y todo lo que esa tecnología implica) no quede fuera de la escuela.

Finalmente, el texto transita unas líneas por los conceptos de nativos o residentes digitales. Opina el sociólogo Quevedo en relación a la escritura digital y también lo hacen las escritoras Ana María Shua y Liliana Bodoc quienes no consideran que la lectura en pantalla modifique “por ahora” la producción literaria. Shua señala que La Eneida se puede leer en papiro, en libro, en un Kindle o en una Tablet. Cierra de este modo el artículo haciendo referencia a un texto canónico.

El deterioro de la educación, un problema. Este artículo del 31 de julio de 2013 tiene la particularidad de estar escrito por una enviada especial en Córdoba y aparecer en la sección Economía/Educación por referir a una advertencia, por parte de los “expertos”, sobre la baja calidad del sistema educativo y sus efectos sobre el

empleo: un desafío de los empresarios que les demandaría algo más que proponer puestos laborales y ofrecer contratos.

La ocasión fue el 6° Coloquio de la Unión Industrial de Córdoba (UIC) con el lema “El rol empresario en la generación de riqueza y creación de empleo” y lo expuesto en un panel “Educación, empleo y desarrollo económico”.

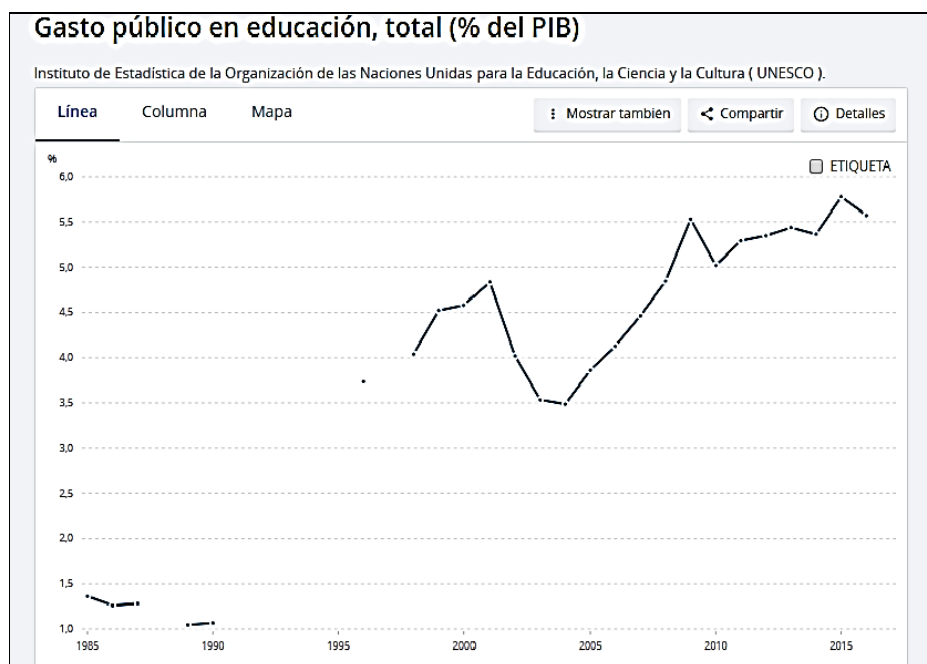
El argumento gira en torno a que más allá del aumento del presupuesto, los resultados obtenidos en calidad educativa por la Argentina según el índice internacional PISA, por ejemplo, no son auspiciosos.

Quienes asisten frecuentemente a congresos, coloquios o simposios no podrán menos que sorprenderse por la difusión por parte del diario *La Nación* de lo conversado en un panel, pero además es notable el uso recurrente en el texto del verbo advertir: “expertos advierten”, “advirtió el médico”, “advirtió sobre una realidad” y se ponderan de manera irrefutable los resultados de pruebas internacionales como PISA cuando, en verdad, otros teóricos del tema “advierten” sobre sus interpretaciones. Gimeno Sacristán hace mención a la utilización política de la publicación de los informes:

Todo texto no sólo transmite un mensaje más o menos evidente, sino que su estructura y formato constituyen una textura que es parte de su contenido. Texto y textura son asimilados por sus lectores, que lo hacen desde su peculiar contexto. El texto y la textura del PISA nos hace pensar que la información que recoge delimita un concepto restringido de educación, inevitablemente. No vamos a negar la importancia de un informe que cuenta con una autoridad notable, que implica un trabajo meritorio, que permite hacer investigación a partir de sus bases de datos, llamar la atención sobre la importancia de ser eficientes en el logro de unos resultados básicos... Pero a PISA, lo que es de PISA y nada más. No es un dogma, es mejorable, no es neutral, hay otros métodos de investigación, se mete en territorios muy discutibles, no es fácil extraer de él consecuencias prácticas, descubre en muchos casos lo ya descubierto, propaga la idea de que en la educación sólo cuenta lo tangible, tiene un sesgo pedagógico, es una evaluación entre otras posibles y necesarias...(Gimeno Sacristán, 2011, pp. 76- 77).

Pero, volviendo al artículo, en el mismo se utiliza como argumento que la prueba PISA que se realiza cada tres años a chicos de 15 años reveló que el 52% de los alumnos no comprende lo que lee. Ante este número estadístico, la enviada especial introduce la voz de Guillermo. J. Echeverry -médico y ex rector de la Universidad de Buenos Aires–quién “advierde”: “No alimenten el sueño de una elite muy bien educada que nos va a sacar adelante” y “Que los chicos usen la computadora significa que se adecuan a su época, no que sean más inteligentes; nosotros jugábamos con el mecano y no por eso salimos ingenieros”.

De la lectura del artículo, se desprenden algunas tensiones: en principio, no pareciera tener injerencia el presupuesto destinado a educación; al respecto se muestra el índice desde el año 2013 al 2016 del gasto público en educación (preferimos llamarlo inversión a los efectos de esta tesis), total de PIB, retomados de la página del Banco Mundial: año 2013, 5.437 %; año 2014, 5.361 %; año 2015, 5.776%; año 2016, 5.572 %.



Fuente: <https://datos.bancomundial.org/indicador/se.xpd.totl.gd.zs>

Aunque no es materia del presente estudio, se encuentran trabajos que abordan la temática en relación a que un mayor aumento del presupuesto no garantiza una mejor calidad educativa; sin embargo, ha sido notable la inversión en el sistema educativo hasta el 2015 y el deterioro progresivo del mismo a partir del año 2016 como señala el mismo medio, *La Nación*, (quien refiere a gasto) en una nota reciente titulada “Educación: fuerte reducción en el presupuesto de los proyectos que financia la Nación”:

El ajuste de gastos que proyecta el gobierno nacional para el año que viene se sentirá con fuerza en la educación inicial, primaria y secundaria. Casi todos los programas del Ministerio de Educación destinados a fortalecer esos segmentos del sistema educativo sufrirán recortes pronunciados en 2019 (Sued, 1 de octubre de 2018, *La Nación*).

En otro orden de análisis, merece atención la referencia a una “elite muy bien educada” que no estaría a disposición de los empresarios ni en condiciones de sacar “el país adelante”. Ello, en virtud de la Encuesta de la Deuda Social de la Universidad Católica Argentina, según la cual la población percibe que hay un problema en el sistema educativo pero no lo asume como propio, de su familia.

En el artículo, finalmente, no se desagrega el dato sobre el 52 % de los alumnos que no comprende lo que lee sino que se focaliza en el deterioro de la educación y el efecto del empleo. Aunque en la misma nota el ministro de Industria, Comercio y Minería de Córdoba, Jorge Lawson, señale que el nivel de empleo se encuentra equilibrado.

La opinión de Guillermo Jaime Etcheverry, como se ha mencionado anteriormente, se corresponde con lo Bourdieu llama una analogía entre cierto sistema escolar y el mundo de la empresa (2010, p. 98) y por otra parte el concepto de inteligencia, tan arraigado en discursos que se legitiman respecto de la educación, también es abordado por Bourdieu en *El racismo de la inteligencia* (1981) y vinculado con la cientifización del discurso dominante, hegemónico; un modo de discriminación que mide al sistema escolar a través de los exámenes. Finalmente, si bien este artículo no

aborda expresamente el tema de la lectura, sí refiere a los resultados negativos de las pruebas internacionales que sí evalúan la lectura. El título, no obstante, no refiere a la prueba internacional sino al **deterioro de toda la educación**.

“No estamos ayudando a nuestros estudiantes” es un artículo de opinión escrito por Alfredo Aldo Guadagni (16 de septiembre de 2013) en el que se aborda el porcentaje de graduados en la universidad argentina: 27 de cada 100 ingresantes. Una serie de argumentos fundamentan la opinión centrada en la cantidad y la calidad. Guadagni señala que los países que lideran el crecimiento en el mundo tienden a aumentar el ingreso de jóvenes en la universidad sin contemplar una baja de las exigencias académicas, ante lo que señala en su nota de opinión: “surge una pregunta inevitable: ¿cómo es posible que nosotros, con más estudiantes, tengamos muchos menos graduados que nuestros vecinos?”

El texto se compone de datos estadísticos (sobre el ingreso y egreso a la universidad en el mundo) que apuntan a reafirmar la hipótesis que sustenta Guadagni: no es posible que el ingreso a la universidad sea libre e irrestricto ya que los estudiantes no tienen una buena preparación al concluir la escuela secundaria, hecho que atenta contra las expectativas laborales, además. Si bien ciertos datos son exactos, hay una variable (por citar solo una) que no se tiene en cuenta en la fundamentación y es que en algunos de los países europeos citados las carreras de grado tienen una duración de tres años, para luego realizar un máster o un doctorado. A modo de ejemplo, y sin extendernos en el tema, en Francia:

Cada nivel de estudios se alcanza por adquisición de créditos europeos **ECTS** y no por validación de años de estudios como era el caso anteriormente.

Diplomatura: 6 semestres = 180 ECTS (Bachillerato + 3 años)

Máster: 10 semestres = 300 ECTS (Bachillerato + 5 años)

Doctorado: 16 semestres (Bachillerato + 8 años)

Fuente: <https://www.diplomatie.gouv.fr/es/venir-a-francia/estudiar-en-francia/presentacion/article/el-sistema-de-ensenanza-superior>

En síntesis, el artículo insiste con una versión “facilista” del sistema educativo argentino que no propicia la cultura del esfuerzo por parte de los estudiantes en un

mundo “cada vez más globalizado y competitivo” en términos laborales. El autor no cita expresamente las prácticas de lectura o comprensión de textos si bien entendemos formarían parte de los exámenes que se alientan para el ingreso a los estudios superiores. También hay un efecto generalizador en el título al referir a los estudiantes y con ello a todo el sistema educativo.

Al mes siguiente, el 28 de octubre de 2013, Alieto Aldo Guadagni expresa su opinión en la sección sociedad en un artículo titulado “Un desafío que puede marcar el futuro laboral”.

En el mismo, se destacan aspectos valiosos de la educación de otros países (al igual que el texto precedente) además de los casos de Brasil, Ecuador y Cuba , definido como un país políticamente tan distinto, respecto de los exámenes de ingreso a la educación superior y la correlación entre examen de ingreso y cantidad de graduados. Entendemos que el argumento planteado- que refiere al conocido examen ENEM de Brasil, aparece como una síntesis que no contempla otras variables más que las señaladas en términos de que algunos países se preocupan por promover el esfuerzo, la disciplina, estímulo y dedicación a diferencia de la Argentina donde la mayor preocupación en el último año de la escuela secundaria es el viaje de egresados. Algunas variables, precisamente, las comenta Alberto Barbieri, rector de la UBA, el 29 de abril de 2018 en un artículo del diario *Clarín* en referencia al caso de Brasil citado por Alieto Aldo Guadagni:

-Brasil hizo ese examen...

-Que quede claro que no estoy en desacuerdo que se tomen exámenes, pero lo que sí es fundamental es que sirvan para algo. Cuando Brasil lo implementó se dieron cuenta de que los alumnos que venían de las escuelas más caras eran los que tomaban los cupos de las universidades gratuitas y los alumnos que venían con peor educación -de las escuelas más vulnerables- terminaban en universidades pagas. Era exactamente al revés de lo que necesitaban. O sea, los mismos que dicen que hay que arancelar la educación para los que pueden, se las terminan dando gratuita a través del examen. Tuvieron que poner cupos

porcentuales para los que venían de las escuelas calificadas. Es decir, calificaron a las escuelas de malas, buenas y regulares. Entonces el alumno ya llega con un estigma: yo tengo el 20%, vos el 30% y de acuerdo al origen la posibilidad de entrar a una universidad u otra cambia. Terminaron generando artificialmente una mezcla que nosotros ya hacemos naturalmente. Acá todos van a un ciclo de nivelación, el CBC, y el que viene mejor preparado lo hace más rápido.

Ricardo Braginski, *Clarín*. Recuperado de https://www.clarin.com/opinion/entrevista-rector-uba-tomaramos-examen-ingreso-hoy-entraria-25_0_rkOK_LQaz.html

El último artículo del año 2013, seleccionado como parte del corpus, es un informe de Carlos Pastrana titulado: "Giro del Gobierno: admitió la crisis en la educación", con fecha 9 de diciembre. El título incorpora el término crisis y lo generaliza al asociarlo con la educación toda. La bajada señala que el ministro Sileoni aceptó la responsabilidad del Estado tras el fracaso en la prueba PISA, luego de haber dicho anteriormente todo lo contrario.

Este texto periodístico destaca un argumento sostenido en los meses de julio y septiembre por *La Nación*, previos a las elecciones legislativas del 27 de octubre y uno posterior, 28 octubre, en términos de describir a la educación argentina con palabras como "deterioro", "problema", "pobre nivel", "desafío ante el mundo laboral" con la diferencia que en este último aparece la voz del ministro de la cartera educativa Alberto Sileoni y con ello algunos datos que se invisibilizan en artículos anteriores, por ejemplo en los siguientes párrafos:

(a) Consultado sobre la contradicción de magros resultados educativos en una época de crecimiento económico, respondió que "una enseñanza mal tomada de PISA sería pensar que esta importante inversión que la Argentina tuvo en el último tiempo ha sido en vano. Escuchamos todas las voces y mucho más en este momento, pero queremos sostener la importancia de la inversión". Recordó las 3.800.000 *netbooks* distribuidas, las casi 2000 escuelas nuevas y las 6000 refaccionadas, la provisión de libros y otras medidas.

(b) Negó enfáticamente que la evaluación refiera a una década perdida. "¿Cómo va a ser perdida una época en la que se pasó del 3 y pico [por ciento del PBI] de inversión educativa al 6,40? ¿Cómo va a ser perdida una década en la que hay docentes con mejores salarios y escuelas nuevas? ¿Cómo va a ser perdida una década en la que había 48% de los chicos de cuatro años adentro y hoy hay 70%? ¿Cómo va a ser perdida una década en donde cada vez hay más jóvenes en el secundario? Hay nueve nuevas universidades y se pasó de 1.400.000 alumnos en las universidades a 1.700.000."

(c) "¿Cómo se resuelven los resultados de PISA? Construyendo mejores técnicas de lectura, de escritura, abatiendo el rezago, trabajando para que haya menos repitencia. Pero si hay más chicos más tempranamente incorporados, si hay mejores trayectorias educativas, menos repitencia y alfabetización, también se está trabajando para mejorar el resultado de los chicos de 15", concluyó Sileoni.

En (a) el ministro pone en consideración un argumento sostenido también por especialistas y académicos al relativizar los resultados de las pruebas como PISA. En esta tesis se retoma la voz de Gimeno Sacristán (2011, p.p. 76 y 77) para aludir a las pruebas internacionales a las que podemos definir como, por lo menos, discutibles y señalar que la interpretación de los resultados no puede obviar políticas de Estado en materia educativa (que *La Nación* cita sin hacer una valoración positiva).

Gimeno Sacristán -catedrático de Didáctica y Organización Escolar en la Universidad de Valencia, Doctor Honoris Causa por la Universidad de Málaga- es una voz autorizada que no aparece citada en los artículos del corpus y en los términos argumentativos que plantea el diario *La Nación* es una voz disidente.

En (b), a través de la cita directa del ministro Sileoni se incorporan más datos en relación a la gestión educativa del gobierno y en (c) cierra el artículo con un último párrafo que, ignorando todo lo planteado por el ministro, pregunta ¿cómo se resuelven los resultados de PISA?

Con ello, el texto se hace circular y vuelve al inicio donde se refiere a la crisis en educación. Que, además, el Ministro no admite sino que, por el contrario, señala “Si hay crisis en educación, es de 1810”. Hipótesis que ha sido puesta en tensión, por ejemplo, por la investigadora Silvia Finocchio en un artículo del mismo diario *La Nación* el 23 de septiembre de 2009 (incorporado como parte del corpus ampliado) donde señala:

Una connotación asociada con la catástrofe, el derrumbe social, la idea de haber tocado fondo. Y la verdad es que son lecturas bastante pobres de la escuela. Lo que ocurre en la escuela no se sabe y no ha sido estudiado. Tenemos miradas muy prejuiciosas y estereotipadas sobre lo que acontece en la escuela. Por supuesto, hay experiencias a veces duras y traumáticas, pero construir toda una teoría sobre la base de esas imágenes es empobrecedor. Más que hablar de fracaso, podemos hablar de éxito escolar. Mujeres, clases sociales y grupos étnicos que antes no accedían a la escuela ahora lo hacen. Si nos comparamos con otros países, podemos decir que tenemos problemas, pero todo depende de qué es lo que se mire.

Finalmente, el artículo señala que el ministro Sileoni “elogió” la política educativa de Chile (51 en el ranking PISA y primera en América Latina). Una lectura atenta del texto indica que lejos de elogiarla el Ministro expone la inequidad del sistema chileno, un sistema educativo “que posee una alta tasa de privatización y costo para alumnos y sus familias”. Sobre los resultados de la prueba PISA el Ministro destaca “haber persistido en ese ascenso en el que veníamos en lengua”.

La Nación, aunque se habla en términos de crisis, señala:

Los puntajes de 2012 son muy similares a los de 2009, la última vez que se tomó esa evaluación. En esos tres años los argentinos se mantuvieron en 388 puntos en matemática, la disciplina en la que se hizo foco esta vez. En lengua se perdieron dos puntos (398 en 2009; 396 en 2012), y sólo se mejoró en Ciencias (de 401 puntos se elevó a 406).

Como síntesis del análisis del corpus del año 2013, se observan tres aspectos relevantes que resalta el medio expresados en redes de tópicos: la primera indica que mientras el gobierno al año 2013 había repartido 3.800.000 *netbooks* el diario *La Nación* problematiza **la lectura en pantallas** y al hacerlo refuerza la idea de que los jóvenes se distraen con la tecnología, no leen textos de los denominados canónicos (se cita a Mansilla) y los y las docentes no pueden “llegar” a ellos con los contenidos previstos como el caso ficcionado de la docente Irene que no puede “ni hablar”.

En segundo lugar, el énfasis en **los resultados de las pruebas internacionales** para señalar **la crisis del sistema educativo argentino** (pruebas que miden, entre otras áreas, la comprensión lectora) constituye otro tópico que aparece como patrón de análisis. Importante destacar en la red de tópicos la argumentación sobre la “crisis” de la educación argentina que como hemos observado no es novedosa su utilización y en tercer lugar, el cuestionamiento a la **falta de exámenes para el ingreso a la educación superior** en los términos que el mercado laboral exige y en virtud a la cantidad de graduados, en **comparación con otros países**. El argumento de la evaluación aparece siempre que quiere cuestionarse algún aspecto del sistema educativo sin considerar cómo se articula un sistema de oportunidades con una firme vocación democrática y la comparación con otros países sin desagregar otros aspectos centrales sobre cómo se entiende a la educación.

Finalmente, es posible considerar que la lectura, hasta aquí, aparece asociada al **mercado de trabajo**, al conocimiento como una mercancía, al desciframiento más que a la experiencia y al **mercado editorial en relación a la lectura y los soportes**. Específicamente, las voces sociales convocadas, van entramándose en las distintas significaciones que se desprenden sobre la lectura – como se ha señalado- y puede observarse en el siguiente cuadro correspondiente al año 2013:

Prácticas de lectura	Voces sociales
Lectoescritura y construcción de la ciudadanía	Libro: <i>Historia de la enseñanza de la lectura y la escritura</i> publicada en 2002 y dirigida entonces por Cucuzza y Pineau. Se hace referencia a la lectura como práctica sociohistórica. En: Lojo, M. R. (22 de febrero de 2013). “De la colonia a la <i>netbook</i> ”, en

	<i>La Nación.</i>
Soporte libro	Plan Nacional de Lectura. En: Blanc, N. (17 de mayo de 2013). "Leer en un mundo de pantallas", en <i>La Nación.</i>
Textos canónicos	La Eneida, Una excursión a los indios ranqueles(Mansilla) - Sarmiento
Mercado editorial	Diego Di Vincenzo, gerente de Contenidos y Soluciones Educativas de la Editorial Kapelusz y docente universitario; Verónica Lombardo, jefa del Área de Lengua de la Editorial Estrada y de Puerto de Palos; Fernando Schneider, coordinador del Área de Ciencias Naturales de SM Argentina; Lucas Delgado, editor digital de Editorial Kapelusz. En: Ramón Zerda, C. (03 de marzo de 2013). "Del manual a la tableta", en <i>La Nación.</i> Fernando de Vedia (autor de Las increíbles historias de Morton Fosa es favorito entre los fanáticos de las historias de terror). En: Blanc, N. (17 de mayo de 2013). "Leer en un mundo de pantallas", en <i>La Nación.</i>
Lectoescritura/ escritura manual/ cursiva/ imprenta	-
Uso de la tecnología	Morduchowicz, doctora en Comunicación por la Universidad de París y especialista en Educación; García Canclini en el libro Lectores, espectadores en internautas (Gedisa) y la española Gemma Lluch, doctora en Filología de la Universidad de Valencia; Plan Nacional de Lectura; García Canclini y Barbero; Alberto Quevedo, integrante del consejo académico de Flacso; Francisco Albarello, doctor en Comunicación Social; Ana María Shua y Liliana Bodoc. En: Blanc, N. (17 de mayo de 2013). "Leer en un mundo de pantallas", en <i>La Nación.</i>
Mundo del trabajo	6° Coloquio de la Unión Industrial de Córdoba (UIC); Guillermo Jaim Etcheverry; Juan Llach, ex ministro de Educación; Jorge Lawson, ministro de Industria, Comercio y Minería de Córdoba. En: "El deterioro de la educación, un Problema" (31 de julio de 2013), en <i>La Nación.</i> Guadagni, Alfredo Aldo.

	<p>En: Guadagni, A.A. (16 de septiembre de 2013). “No estamos ayudando a nuestros estudiantes”, en <i>La Nación</i>.</p> <p>Guadagni, Alieto.</p> <p>En: Guadagni, A. (28 de octubre de 2013). “Un desafío que puede marcar el futuro laboral”, en <i>La Nación</i>.</p>
Deseo/ experiencia	-
Neurociencias	-
Pruebas Internacionales de lectura	<p>Alberto Sileoni, ministro de Educación de la Nación; resultados de la evaluación tomada en 2012 por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE).</p> <p>En: “Giro del Gobierno: admitió la crisis en la educación” (09 de diciembre de 2013), en <i>La Nación</i>.</p> <p>Pruebas PISA, de la OCDE. “El deterioro de la educación, un Problema” (31 de julio de 2013), en <i>La Nación</i>.</p>
Calidad/ evaluación/ exámenes de ingreso	<p>Guadagni, Alfredo Aldo; Comisión de Educación de la Cámara de Diputados (artículo 4°). En: Guadagni, A.A. (16 de septiembre de 2013). “No estamos ayudando a nuestros Estudiantes”, en <i>La Nación</i>.</p> <p>Guadagni, Alieto. Guadagni, A. (28 de octubre de 2013). “Un desafío que puede marcar el futuro laboral”, en <i>La Nación</i>.</p> <p>Un informe publicado por <i>La Nación</i>. “Deterioro de la educación, un Problema” (31 de julio de 2013), en <i>La Nación</i>.</p>
Comparación con otros países.	<p>Guadagni, Alfredo Aldo. Guadagni, A.A. (16 de septiembre de 2013). “No estamos ayudando a nuestros Estudiantes”, en <i>La Nación</i>.</p> <p>Guadagni, Alieto Aldo. Guadagni, A. (28 de octubre de 2013). “Un desafío que puede marcar el futuro laboral”, en <i>La Nación</i>.</p> <p>Alberto Sileoni, Ministro de Educación de la Nación. “Giro del Gobierno: admitió la crisis en la educación” (09 de diciembre de 2013), en <i>La Nación</i>.</p>
Formación docente	-

5.2. Análisis del corpus, año 2014

Fecha	Autor/a	Sección Suplemento o Revista	Título	Voces sociales
27/08/2014	Laura Ventura	Sociedad/ Educación Entrevista Pedro Barcia, presidente de la Academia Nacional de Educación	Pedro Barcia: "Tomará más de una década revertir la crisis educativa"	- Entrevista a Pedro Barcia En palabras de Barcia aparecen las voces de: - Platón - Refranes - Libros de Borges, Marechal, Mallea y nombra autores argentinos.
09/09/ 2014	Editorial	Opinión/ Editorial/ Edición impresa	"Valor de la escritura manual"	- Artículo de María Konnikovajune, <i>The New York Times</i> . - Informe de la Universidad de Indiana, EE.UU.
16/11/2014	Juan Llach	Enfoques/ Edición impresa	"En Finlandia, un clima de confianza que deja aprender"	- Diario <i>The Economist</i> , EE.UU - Resultados pruebas PISA
09/12/2014	Luciana Vázquez	Opinión	"Maniobra interpretativa de la realidad educativa"	- Ministro de Educación, Alberto Sileoni. -Tercer Informe Regional Comparativo Explicativo (Terce).Unesco.

El artículo de Pedro Barcia: "Tomará más de una década revertir la crisis educativa" del 27 de octubre de 2014 contiene en el título, precisamente, una cita directa del académico (ciudadano ilustre de la ciudad de Buenos Aires) a quién se entrevista para reflexionar sobre la **crisis de la educación argentina**. Una extensa entrevista que gira argumentativamente en torno a una serie de tópicos (entre los que se incluyen citas y refranes) que pueden agruparse en lo que llamaremos:

1. El discurso de la meritocracia

- "Quien tiene el discurso tiene la espada".

- “Si usted posee voluntad, memoria y un diestro manejo del sistema lingüístico, es imposible no triunfar en la vida”.

2. El discurso sobre la calidad educativa

- “Aquí entra un dilema de hierro entre calidad e inclusión. Es difícil avanzar con certeza en este campo”.

- “Hay que trabajar en la formación docente”, “Argentina tiene 1200 institutos de formación docente. Se necesitan al menos 20 especialistas para nutrir cada centro, es decir, un total de 24.000, y el país no tiene estos profesores capacitados”.

- “De las cuatro destrezas típica del lenguaje: la lectura, la escritura, el hablar y el escuchar, la escuela se dedica solo a las dos primeras. Se parte del supuesto que de que como el chico articula frases, sabe hablar y escuchar. Es falso”.

En este punto es importante destacar que entre las apreciaciones del académico sobre el tema y las preguntas de la entrevistadora Laura Ventura no se cita ni se hace referencia al Plan Nacional de Formación Docente²⁶ (Resolución CFE N°23/07).

²⁶ Se transcribe Resolución: Buenos Aires, 7 noviembre de 2007 VISTO la Ley de Educación Nacional N° 26.206 y la Resolución CFE N° 2/07 y, CONSIDERANDO: Que conforme a lo establecido por la Ley de Educación Nacional en su artículo 76, el INSTITUTO NACIONAL DE FORMACIÓN DOCENTE asume la función de planificar y ejecutar políticas de articulación del sistema formador docente inicial y continua. Que el INSTITUTO NACIONAL DE FORMACIÓN DOCENTE ha concluido el proceso de consulta y discusión en los ámbitos de la mesa nacional de Directores de Educación Superior y del Consejo Consultivo del INFD, de acuerdo a lo establecido en la Resolución CFE N° 2/07. Que los aportes efectuados al Plan Nacional han sido incorporados como parte de un proceso de construcción colectiva de consensos, que permiten garantizar que las problemáticas, estrategias y líneas de acción definidas podrán ser desarrolladas de manera conjunta por la Nación y las jurisdicciones en los plazos establecidos. Que en este marco se hace necesario aprobar las acciones de corto y mediano plazo previstas en el Plan Nacional 2007-2010. Que la presente medida se adopta con el voto afirmativo de todos los miembros de esta Asamblea Federal, a excepción de la provincia de Neuquén, por ausencia de su representante. Por ello, LA VII ASAMBLEA DEL CONSEJO FEDERAL DE EDUCACIÓN RESUELVE: ARTÍCULO 1°.- Aprobar el Plan Nacional de Formación Docente 2007-2010, que como ANEXO I, forma parte integrante de la presente medida. ARTÍCULO 2°.- Regístrese, comuníquese a los integrantes del CONSEJO FEDERAL DE EDUCACIÓN y cumplido, archívese.

La expresión de Barcia, “Tomará más de una década revertir la crisis educativa”, sirve de titular generalizando e incorporando a la parte más visible de la página (el título) la palabra **crisis educativa**.

3. El discurso sobre la lectura

“El libro genera una experiencia única porque a partir de signos crea una imagen personal, intransferible. Si usted lee a Mary Shelley, mi Frankenstein no va a ser igual al suyo”. Si bien Pedro Barcia al referir a la lectura y la literatura cita textos y autores del canon argentino (Borges, Bioy Casares, Cortázar, Lugones, etc.) introduce la noción de experiencia en los términos que utiliza Larrosa (2003) al señalar que podrían existir tantos Frankenstein como lectores de la novela de Shelley. Aunque, prevalece la idea de **práctica de lectura como asociada a que la lectura de ciertos textos construye una persona culta** y ello exige, en palabras de la entrevistadora, disciplina y esfuerzo.

El editorial del 9 de septiembre de 2014 titulado “Valor de la escritura manual” retoma el debate sobre la utilización de la computadora. Insistimos en destacar que este debate se instala mientras el gobierno argentino continuaba con la entrega de *netbooks* en escuelas secundarias²⁷.

En el editorial, se cita un artículo de María Konnikovajune, aparecido de *The New York Times*, en el que se recupera una investigación de la Universidad de Indiana (EE.UU) que afirma que duplicar las letras manualmente, en chicos que aún no saben leer y escribir, se traduce en mayores logros. Esto incide luego, en la edad adulta, cuando la

²⁷ Un artículo del diario *La Nación*, titulado “Computadoras para todos, aunque con uso desigual” de Laura Zommer, tuvo como propósito “verificar los mensajes políticos de la semana” y señalaba el día 28 de diciembre del año 2014: “Verdadero. “No hay ningún alumno, no hay ningún docente de escuelas [secundarias] públicas argentinas que no cuenten con una computadora de Conectar Igualdad”, destacó la presidenta Cristina Kirchner. Por primera vez desde que se lanzó el programa se completó la entrega de las *netbooks* a todo el universo contemplado. Sin embargo, hay controversia porque existen encuestas con resultados divergentes sobre el uso que efectivamente se les da en el aula”. Recuperado de <https://www.lanacion.com.ar/1755841-computadoras-para-todos-aunque-con-uso-desigual>

escritura manual colabora con la memoria. Aunque las escuelas (públicas) primarias de la Argentina, al momento, no utilizan computadoras el texto plantea el interrogante sobre su utilización, cuestión que tratan de resolver especialistas en educación, las neurociencias y la psicología.

En el artículo “En Finlandia, un clima de confianza que deja aprender”, de Juan Llach, con fecha del 16 de noviembre de 2014 se aborda nuevamente el tema de los resultados de las pruebas PISA y, como adelanta el título, la comparación con Finlandia.

Del extenso artículo, observaremos algunas referencias que pueden asociarse a la lectura. En el primer párrafo, el autor, parte de lo que podríamos llamar un “engaño” al lector:

Los estudiantes que se gradúan, además de no ser todos, muestran peores competencias en lectura, escritura y matemática que sus pares de otros países. Los más pobres frecuentemente son depositados en las peores escuelas, por lo que la educación pública aporta escasamente a la movilidad social. Se han gastado décadas probando distintas reformas con pocos resultados y suele atribuirse la culpa de lo que ocurre a los maestros y a los sindicatos que los protegen”. Afirmaciones tales podrían haberse escrito sobre la Argentina, pero se refieren a los Estados Unidos y fueron publicadas el 18 de octubre en *The Economist* (Llach, 16 de noviembre de 2014).

A partir de este “malentendido” que invita al lector a creer que se trata de un informe sobre Argentina, comienza el autor a desandar el camino de la comparación entre el sistema educativo finlandés y el argentino.

¿Cómo se construye la comparación con Finlandia que propone el autor?

Finlandia	Argentina
“(…) pudimos constatar un claro sentido de pertenencia nacional -gestado en el inmenso dolor de las tragedias de la primera mitad del	“En nuestra querida Argentina vivimos casi lo opuesto, con un sentido nacional volátil, más emocional que efectivo, y un marcado clima de

<p>siglo XX-, una visión compartida y un proyecto común, todo lo cual da lugar a un sólido capital social y al predominio de la confianza en la regulación de las relaciones sociales”.</p>	<p>confrontación, fomentado desde el Gobierno, que lesiona el capital social y la confianza recíproca. Predominan aquí los contratos como reguladores sociales, pero cada vez más intervenidos por el Estado, con cumplimiento con suerte mediocre y con escasas sanciones por incumplimientos”.</p>
<p>“Con un ingreso por habitante de 40.000 dólares en Finlandia, el doble que la Argentina, una virtual ausencia de pobreza y una distribución del ingreso mucho más equitativa. Tales condiciones políticas, económicas y sociales de Finlandia facilitan la educación, en la que predominan las escuelas gratuitas de gestión estatal y pocas privadas que tampoco son pagas, porque reciben idéntico subsidio público en tanto sean abiertas a todos por igual. Estos y muchos otros progresos sociales se financian con una presión tributaria del 54,2% del PIB, la tercera en el mundo detrás de Noruega y Dinamarca”.</p>	<p>No se hace referencia a datos en Argentina.</p>
<p>“Tantos logros sociales no impiden que con 16 suicidios cada 100.000 habitantes Finlandia ocupe el vigésimo primer lugar sobre 110 países”.</p>	<p>No se hace referencia a datos en Argentina</p>
<p>De los muchos rasgos notables de la educación en Finlandia pueden destacarse un currículo básico que es nacional, parco y clarísimo, y que da espacio creativo a un federalismo de facto, concertado entre los municipios, junto a una marcada autonomía de las escuelas. Los directores, profesores y maestros permanecen en ellas durante décadas y la mayoría se dedica sólo a una, rara vez a dos. Al momento de jubilarse, a los 63 años, la gran mayoría de los docentes está dando clases.</p>	<p>No se hace referencia a datos en Argentina</p>
<p>El predominio de aulas con 20 alumnos permite una educación personalizada, por cierto más eficaz que la inexistente repetición de año.</p>	<p>No se hace referencia a datos en Argentina</p>

<p>La cantidad de días legales de clase es igual que en la Argentina, pero se cumplen a rajatabla y la duración de la jornada es mayor que aquí.</p>	<p>Mismos días de clases</p>
<p>Las evaluaciones son escasas en la primaria, más frecuentes en la secundaria y nulas a los docentes, a quienes tampoco se inspecciona.</p>	<p>No se hace referencia a datos en Argentina</p>
<p>El sistema, sin embargo, es selectivo, ya que dependerá de las calificaciones obtenidas en la secundaria inicial, a los 15 años, el poder optar entre el bachillerato, vía para la universidad, o la educación vocacional, socialmente valorada, con alta deserción porque rápidamente se consigue trabajo y de la que proviene sólo el 10% de los ingresantes en la universidad.</p>	<p>No se hace referencia a datos en Argentina</p>
<p>La mayor diferencia finlandesa, sin embargo, está en sus maestros. Para serlo tanto en primaria como en secundaria se exige una maestría que requiere cinco años de estudio en la universidad con un total de 8100 horas de clases.</p>	<p>3700 teóricas de nuestro país, que en la práctica no suelen superar las 3200.</p>
<p>Pese a tales cargas la docencia es la carrera más apetecida, junto a medicina y derecho, y logra entrar a ella uno de cada quince aspirantes. Esto ocurre por su gran reconocimiento social y por un sueldo sólo 15% inferior al resto de las profesiones liberales y 20% superior al ingreso por habitante; en la Argentina es 20% inferior al mismo. Preguntados los maestros finlandeses por el ausentismo, responden que "cuando se engripan, a veces faltan", para aclarar luego que "puede ser que un docente falte un día por año, quizás dos", en patético contraste con un ausentismo del orden del 25% en nuestro país. No obstante haber una central sindical fuerte, que agrupa a los gremios por municipios, la última huelga docente fue en 1983, por la sencilla razón de que si hay convenio colectivo firmado la</p>	<p>En patético contraste con un ausentismo del orden del 25% en nuestro país.</p> <p>En Argentina el sueldo de los maestros es 20% inferior al ingreso por habitante.</p>

huelga es ilegal y porque se actúa en consecuencia.	
---	--

En el último párrafo se destaca “Los principales candidatos presidenciales de la oposición **-el que lidera el voto oficialista mantiene silencio al respecto-** tienen más claridad que en el pasado sobre la agenda educativa y su importancia. Un clima análogo se vivió en el viaje a Finlandia organizado por el grupo de trabajo de educación de la Red de Acción Política, en el que una docena de políticos, entre ellos tres ministros a cargo de la educación en sus distritos, junto a empresarios y técnicos, se dedicaron a conocer y dialogar sobre la agenda educativa”

Se pondera como valioso que la oposición “tenga más claridad” en relación a lo que se puede aprender de Finlandia.

Todo lo abordado en el artículo supera los límites del tema que se trata en la presente investigación, digamos solamente al respecto de uno de los ejes que propone la comparación que cuando la información es sesgada –aunque ciertos datos aparezcan como verosímiles- no es posible reconstruir el sentido del texto en la mirada de lectores no especializados. Se cita en la comparación que la repitencia es inexistente en Finlandia, debate que se dio también en Argentina en el año 2016, pero se valora positivamente este aspecto en países como Finlandia y se contrapone a la idea del “facilismo” que pareciera primar en el sistema educativo argentino. Sobre la lectura de las pruebas internacionales el artículo se orienta en el mismo sentido que los precedentes. Finalmente, en la cita del diario *The Economist* –que estratégicamente se utiliza para hacer creer que bien podría haber sido un panorama de la educación argentina- aparece la idea de “los pobres que son depositados en la escuela pública” (ya en 2016 se construye la idea de “caer en la educación pública”) y la culpabilización de maestros y sindicatos que los protegen.

El último artículo del corpus del año 2014 está escrito por Luciana Vázquez y lleva por título: “Maniobra interpretativa de la realidad educativa”.

El término maniobra (que se corresponde en el texto con una de las acepciones que ofrece la RAE: artificio y manejo con que alguien interviene en un negocio) se le atribuye, se le carga, al ministro de Educación, Alberto Sileoni, por el optimismo con

que el funcionario recibió los resultados de las pruebas internacionales Terce (Tercer Informe Regional Comparativo Explicativo) implementadas por la Unesco en el año 2013 (realizadas a alumnos de tercero y sexto grado de primaria en quince países latinoamericanos en lengua –lectura y escritura- matemática y ciencia, solo en sexto grado). Informe que se compara, además, con los resultados de similar prueba en el año 2006 (Serce).

El título contiene, además, una expresión generalizadora y refiere a la realidad educativa cuando la prueba solo se realizó a estudiantes de tercero y sexto grado del nivel primario. La autora sostiene que estas pruebas “cuentan con mejor prensa entre los expertos locales” (a diferencia de PISA) por estar elaboradas a medida de los estándares de los países latinoamericanos.

Vázquez, dice que la “maquinaria comunicacional del Ministerio de Educación trabajó duro” para “instalar” una interpretación “favorable”. Parte de la idea de que es “falso” que la mejora se dé en todas las áreas.

¿Cómo sería según la autora esa maniobra? Respecto de la materia lengua, Terce arrojó que la Argentina mejoró entre 2 y 3 puntos en el nivel primario. La autora da por válido el optimismo en otras áreas pero no en lengua, área que mejoró 2, 44 puntos entre 2006 y 2013 con lo cual su conclusión es que la mejora es estadísticamente irrelevante.

Una de las estrategias por la que transita el texto es la pregunta, la pregunta retórica que a los efectos argumentativos está orientada a responderse en el marco de la hipótesis planteada “maniobra interpretativa”, “falsedad”, “maquinaria comunicacional”; así por ejemplo, algunos textuales:

¿Hay algo de realista en el optimismo con el que el ministro de Educación, Alberto Sileoni, recibió en los últimos días los resultados de las nuevas evaluaciones internacionales de educación que muestran que la Argentina mejoró significativamente en matemática y ciencias en primaria y, parece, también en lengua, aunque mucho menos? ¿Hay motivo real para festejar?”, “¿Son falsos los datos?”, “¿Se justifica el optimismo oficialista por los resultados Terce?”, “¿Es posible que un mismo número, idénticas cifras y los

mismo resultados estadísticos puedan conducir a dos lecturas diametralmente opuestas de la realidad educativa, una festiva y optimista y otra preocupada hasta la indignación?”, “¿Por qué se dan estas paradojas de mejoras de puntajes pero estancamiento o caídas en el ranking?

Algunas respuestas son ofrecidas por la autora y otras se desprenden de las mismas preguntas y marcan su posicionamiento. Además, Vázquez le otorga a la prueba PISA mayor valor por ser una prueba “suprarregional, con estándares educativos globales, orientados al mercado de trabajo, fijado por una organización económica de países hiper industrializados”. Es decir, lo que en palabras de la autora es un tabú entre buena parte de los pedagogos argentinos precisamente por no ser una prueba regional que mida países con culturas y tradiciones “más o menos parecidas”.

Una lectura del material original relevado por la Unesco, sin pretender rigurosidad, permite comprender que las variables tomadas en cuenta por la prueba Terce incluyen, entre otras, diferencias según género e información relativa a habilidades por niveles de desempeño. Por ejemplo, respecto del tercer grado:

Con respecto a los avances experimentados en la distribución por niveles de desempeño en la prueba de Lectura de tercer grado, a nivel regional se observa un mayor porcentaje de estudiantes en los dos niveles más altos de desempeño en TERCE que en SERCE (en forma aproximada, 31% y 26%, respectivamente), lo que es coherente con el aumento significativo en los puntajes promedio observados en el tercer estudio. En concordancia con lo anterior, se observa una disminución en el porcentaje de estudiantes que se ubican bajo el Nivel I, el cual se redujo de 9,15% en el SERCE a 3,4% en el TERCE, lo que refleja que son cada vez menos los niños y niñas de la región que no alcanzan la habilidades mínimas descritas en esta prueba. (Primera entrega de resultados Trece, diciembre de 2014, p.24)²⁸.

28

Información

recuperada

de

<http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/Primera-Entrega-TERCE-Final.pdf>

Con respecto al análisis de los resultados de las pruebas del TERCE, desagregados por género del estudiante, en la prueba de Lectura de tercer grado se aprecia que tanto en SERCE como en TERCE predominan los países en los cuales las niñas obtienen un rendimiento significativamente más alto que los niños, siendo esta cantidad de países mayor en el TERCE que en el SERCE. En el TERCE, los países en que las niñas muestran resultados significativamente superiores a los de los niños son: Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, México, Paraguay, República Dominicana, además del estado mexicano de Nuevo León. Por otra parte, en ninguna de las dos mediciones se observan diferencias estadísticamente significativas a favor de los niños. (Primera entrega de resultados Terce, diciembre de 2014 p. 26)²⁹.

Sobre sexto grado:

En relación a la distribución de niveles de desempeño en la prueba de Lectura de sexto grado, a nivel regional se observa un mayor porcentaje de estudiantes en los dos niveles más altos de desempeño en TERCE que en SERCE. Por ejemplo, el porcentaje de estudiantes que se ubicaron en nivel III pasó de 24% en el SERCE a 30%, aproximadamente, en el TERCE. Sin embargo, el porcentaje de estudiantes que se ubican en los dos niveles más bajos de desempeño (bajo I y nivel I), a pesar de haber disminuido de 24% a 18%, sugiere que es necesario continuar generando esfuerzos para mejorar los aprendizajes (Primera entrega de resultados Terce, diciembre de 2014, p. 30).

Otro tópico, recurrente, es la **comparación con Chile**. El trabajo realizado por la Unesco, destaca especialmente en sus conclusiones (p. 54) que el objetivo no es realizar un ranking de los países:

²⁹

Información

recuperada

de

<http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/Primera-Entrega-TERCE-Final.pdf>

Por tanto, más que comparar entre países, el análisis debiese ser a nivel país, ya que si bien existen elementos comunes, la región presenta realidades muy diversas” (...) “Los resultados del TERCE traen buenas noticias en términos generales, pero también claramente queda trabajo por hacer para mejorar la calidad de la educación en la región de América Latina y el Caribe, en la cual el logro de aprendizaje es un elemento clave.

Por ello, la lectura del puntaje y del ranking, según lo dice la misma autora del artículo, puede llevar a confusiones: Argentina, mejoró el puntaje pero otros países la han superado en el ranking. De esto último puede desprenderse que ni el entusiasmo desmedido que le otorga la autora al gobierno ciertamente parece no ser justificado, ni la indignación que la misma expresa respecto del carácter comparativo con una conclusión alarmante adjudicándole a la gestión educativa, “otra vez, un aplazo” y cerrando el artículo con una metáfora en relación a la gestión: “Por más esfuerzos que se hagan para tapan el cielo con las manos” parecen ser adecuados.

Margarita Poggi, Directora IPE-Unesco Buenos Aires (Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación) realizó un análisis de los resultados de Terce para el diario *Página 12* (5 de diciembre de 2014). La cita seleccionada, extensa, amerita por ser otro tratamiento posible de los mismos datos; observación que es posible realizar a los efectos de un estudio como el presente que propone una lectura crítica:

En el caso de la Argentina, cabe destacar algunos datos de contexto que los informes de resultados presentan cuando se comparan los años 2006–2012/2013, momentos en los que se desarrollaban, respectivamente, el Serce y el Terce. En primer lugar, siguiendo la tendencia en la región, se hace referencia a una disminución del coeficiente de Gini en el país, señalando con ello una reducción en la desigualdad vinculada con el nivel de ingresos de la población. En segundo término, en las cuestiones referidas a la inversión en educación, se destaca un aumento en el gasto público sectorial en relación con el PIB (llegando al 6,3 por ciento) y también como porcentaje del presupuesto público (al alcanzar el 15,3).

Con respecto al nivel primario, según fuente UIS-Unesco, cabe destacar que la tasa neta de escolarización alcanza, ya en los últimos veinte años, poco más del 99 por ciento; asimismo, la tasa de repetición desciende del 6,15 por ciento en 2006 al 4,15 en 2011, lo cual resulta alentador respecto del recorrido de los alumnos en el nivel. Si bien aumenta el abandono en poco más de un punto, también cabe considerar que la tasa bruta de ingreso al último grado de educación primaria sube del 100,3 por ciento en 2006 al 109,3 en 2011, y pone con ello en evidencia la incorporación de nuevos alumnos matriculados en este grado. Si se observa la evolución de la Argentina en los logros de aprendizaje entre el Serce y el Terce, puede destacarse que la diferencia en las puntuaciones medias no se modifica de manera relevante en Lectura de 3º y 6º grado, pero los resultados mejoran de manera significativa en Matemática de 3º y 6º grado, así como en Ciencias Naturales en 6º. La mejora en estos tres casos asciende a 27,9, 17,2 y 12,59 puntos porcentuales, respectivamente.

Como síntesis del año 2014, en el tratamiento del diario *La Nación* sobre la lectura en la educación argentina, pueden destacarse una serie de tramas argumentativas que tienen un correlato con el año 2013.

La crisis educativa/la realidad educativa asociada al facilismo que atenta contra la cultura del trabajo. Se le atribuye al “sistema” (Pedro Barcia) la pobreza léxica, la falta de habilidad comunicativa que tienen los estudiantes: la escuela enseña a leer y escribir pero no a hablar y escuchar. **La lectura está asociada a los textos y autores canónicos como modo de acceso a la cultura letrada.** Vuelve a cuestionarse el uso de **la tecnología en el aula** (en escuelas primarias) para aprender a leer y escribir, aunque en la Argentina el uso de notebooks estuvo dado en el marco de la escuela secundaria. La educación de calidad está marcada por los **resultados de pruebas internacionales** (PISA) y la **comparación con Finlandia y Chile** es desventajosa para la Argentina. A este respecto, ya en el año 2014, se señala que el candidato de la oposición (a quién no se nombra por su nombre y apellido tiene más claridad sobre la agenda educativa). Es decir aparece Finlandia en la agenda educativa del candidato de la oposición.

Otras pruebas como Serce y Terce, con un perfil situado en el contexto latinoamericano, son cuestionadas en sus resultados (Luciana Vázquez) por configurar su lectura una maniobra interpretativa del Estado nacional o por no tener el mismo valor que PISA. La escuela primaria es tratada como “los cimientos iniciales” para alcanzar logros futuros, cuando, en verdad, la lectura es un proceso que demanda distintas experiencias a lo largo de los niveles educativos. En el “malentendido” con el artículo del diario *The Economist*, se culpabiliza, de alguna manera a maestros y sindicatos argentinos, cuyas voces están invisibilizadas, es decir no aparecen convocados. Se hace referencia, además, a la falta de trabajo en la formación docente.

Específicamente, las voces convocadas, van entramándose en las distintas significaciones que se desprenden sobre la lectura -como se ha señalado- y puede observarse en el siguiente cuadro correspondiente al año 2014:

Prácticas de lectura	Voces sociales
Lectoescritura y construcción de la ciudadanía	Pedro Barcia. Ventura, L. (07 de agosto de 2014). Pedro Barcia: “Tomará más de una década revertir la crisis educativa”, en <i>La Nación</i> . Alberto Sileoni, ministro de Educación de la Nación. Vázquez, L. (09 de diciembre de 2014). “Maniobra interpretativa de la realidad educativa”, en <i>La Nación</i> .
Soporte libro	-
Textos canónicos	Pedro Barcia. Ventura, L. (07 de agosto de 2014). Pedro Barcia: “Tomará más de una década revertir la crisis educativa”, en <i>La Nación</i> .
Mercado editorial	-
Lectoescritura / escritura manual/cursiva/ imprenta)	María Konnikovajune, <i>The New York Times</i> ; Informe de la Universidad de Indiana, EE.UU. En: “Valor de la escritura manual” (9 de septiembre de 2014), en <i>La Nación</i> .
Uso de la tecnología	-
Mundo del trabajo	-
Deseo/ Experiencia	Pedro Barcia. Ventura, L. (07 de agosto de 2014). Pedro Barcia:

	“Tomará más de una década revertir la crisis educativa”, en <i>La Nación</i> .
Neurociencias	-
Pruebas Internacionales de lectura	Pruebas PISA, OCDE. En: Llach, J. J. (16 de noviembre de 2014). “Finlandia, un clima de confianza que deja aprender”, en <i>La Nación</i> . Pruebas PISA, OCDE; Tercer Informe Regional Comparativo (Terce). En: Vázquez, L. (09 de diciembre de 2014). “Maniobra interpretativa de la realidad educativa”, en <i>La Nación</i> .
Calidad/ evaluación/ exámenes de ingreso	Juan, J. Llach. En: Llach J. J. (16 de noviembre de 2014). En “Finlandia, un clima de confianza que deja aprender”, en <i>La Nación</i> . Pedro Barcia (dilema inclusión/ calidad). En: Ventura L. (07 de agosto de 2014). Pedro Barcia: “Tomará más de una década revertir la crisis educativa”, en <i>La Nación</i> .
Comparación con otros países	Juan, J. Llach. En: Llach J. J. (16 de noviembre de 2014). En “Finlandia, un clima de confianza que deja aprender”, en <i>La Nación</i> . Luciana Vázquez. Vázquez, L. (09 de diciembre de 2014). “Maniobra interpretativa de la realidad educativa”, en <i>La Nación</i> .
Formación docente	Pedro Barcia. Ventura, L. (07 de agosto de 2014). Pedro Barcia: “Tomará más de una década revertir la crisis educativa”, en <i>La Nación</i> .

5.3. Análisis del corpus - Año 2015

Fecha	Autor/a	Sección Suplemento o Revista	Título	Voces sociales
31/ 07/2015		Sociedad	"Tenemos que mejorar los resultados académicos, tenemos un problema", admitió el ministro de Educación	- Ministro de Educación, Alberto Sileoni. Resultados pruebas Terce.

29/09/2015	Gabriela Cañas, para el país de España	El mundo	“El dictado o la vuelta a las esencias de la educación en Francia”	- Najat Vallaud- Belkacem, ministro del Gobierno socialista francés. - Sindicatos del sector (educación). - Ex primer ministro Francois Fillón. - Diario <i>Le Figaro</i> . Informes PISA (sobre Francia).
07/10/2015	Luciana Vázquez	Sociedad/ Educación	“Un millón de dólares para el mejor maestro del mundo”	- Vikas Porta, CEO de la Fundación Varkey.
08/12/2015	Luciana Vázquez	Sociedad	“Dos argentinas, seleccionadas entre los 50 mejores maestros del mundo”	- Vikas Porta, CEO de la Fundación Varkey. - Se cita el trabajo de dos docentes seleccionadas para el premio Global Teacher Price.

El artículo publicado en la sección sociedad, con el título “Tenemos que mejorar los resultados académicos, tenemos un problema”, admitió el ministro de Educación tiene, como en otros artículos de este corpus, un **título** que es una cita directa en este caso del ministro Alberto Sileoni. El recorte de la cita es utilizado para focalizar en la palabra “problema” y el verbo utilizado para introducir la voz del funcionario es “admitió”. En la bajada, se señala que el ministro “dijo” que la pobreza es un obstáculo educativo” (expresión que podría utilizar cualquier otro ministro de educación de este país u otro) y “afirmó” que el sistema educativo está mejorando lentamente.

En el tercer párrafo del artículo, se repite la expresión de Sileoni, esta vez utilizando nuevamente el verbo “admitir”: “Sileoni admitió también (se refuerza con el “también” dando a entender que admitió otras cosas) que la “pobreza es un obstáculo educativo”. Estos procedimientos, estrategias discursivas, están vinculados además con el tratamiento que se vuelve a realizar en 2015 del informe realizado por la Unesco en 2013, Terce (Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo), y

publicado por el medio en un artículo de diciembre de 2014 que forma parte de este corpus de análisis. No repetiremos las consideraciones sobre el mismo ya efectuadas en ocasión de observar el texto de Luciana Vázquez (Maniobra interpretativa de la realidad educativa, 9 de diciembre de 2014), ya que redundan algunos datos. Pero sí, es de destacar que el medio vuelve a utilizar datos y estadísticas (que suponen objetividad) como un modo de actualizar el “problema”. En 2015, el artículo –que no lleva firma- refiere a ciertos fundamentos de manera, al menos, confusa o poco clara para lectores que no dominen el tema para aludir nuevamente al “problema”: Por ejemplo:

En el índice de inclusión educativa de entre 50 y 59 puntos de Tercer, Argentina se ubicó en esa franja” y continua en el siguiente párrafo: “sin embargo, los alumnos argentinos se ubicaron mayormente en los niveles I y II, de inferior rendimiento, en lectura de tercero y sexto grado, en matemáticas de tercero y sexto grado – en este último caso superó el promedio de 700 puntos y en ciencias naturales, según presentación final de resultados del Tercer Estudio (...).

Aclarado que la transcripción de la puntuación es textual es posible pensar: ¿el índice de inclusión (50 y 59) es bueno o malo? Se supone que es bueno ya que en el segundo párrafo aparece el “sin embargo”. Aunque, en ese párrafo se señala como negativo que los estudiantes mayormente se situaron en los niveles I y II pero solo de lectura porque en matemáticas se superó el promedio de 700 puntos y en ciencias naturales no se aclara, pero se intuye que también.

El párrafo siguiente es otro ejemplo de una escritura poco clara:

En lectura la distribución de los estudiantes argentinos por niveles de desempeño no mostró un patrón uniforme en las pruebas y al igual que en matemática de tercer grado el porcentaje más alto de aprobación se encontró en el Nivel I, mientras que en sexto grado la mayor proporción de estudiantes en estas asignaturas se ubicó en el Nivel II. **No obstante**, en

lectura de ambos grados los argentinos se concentraron mayormente en el nivel IV, con 12.2 y 15.1, respecto a matemática de tercero con el 8.1 de alumnos en ese nivel alto, de sexto con el 4.8 y en naturales de sexto con 5.8.

Sin detallar, para evitar el trabalenguas, los dos enunciados están mediados por un “no obstante”. El segundo parecería invalidar al primero: la distribución de estudiantes argentinos por niveles de desempeño no mostró un patrón uniforme NO OBSTANTE en lectura ambos grados se concentraron mayormente en el nivel IV. Ducrot (1986), en su estudio sobre la polifonía de la enunciación, destaca el uso del “pero” y “sin embargo” como preposiciones o conectores que habilitan la contraposición de dos enunciados. Entendemos que “no obstante” cumple esa aquí esa función.

El último párrafo del artículo merece mención: “Respecto a la variabilidad, Argentina obtuvo resultados más iguales, con menor dispersión, similares a los mejores promedios como Chile, Uruguay, México y Nueva León”. El uso de las palabras, la complejidad de las mismas, permite observar que la intención de la nota es que sólo se entienda el título: "Tenemos que mejorar los resultados académicos, tenemos un problema", admitió el ministro de Educación.

“El dictado o la vuelta a las esencias de la educación en Francia”, artículo escrito por Gabriela Cañas para El País de España, trata sobre un debate suscitado en Francia por el anuncio del gobierno “de que la escuela recurrirá diariamente al dictado en primaria para mejorar la ortografía”. Aunque el texto aborde más específicamente la escritura es posible advertir, en la cadena significativa, que al igual que en la Argentina (podríamos decir y en el mundo) aparece la tecnología como causante del deterioro de la escritura y la comprensión de la lengua, en este caso francesa. Los docentes aparecen como alarmados y preocupa el efecto de tales problemáticas respecto de la salida laboral, “en un país en el que sigue aumentando el desempleo” sin especificar por qué causas.

Sobre las pruebas internacionales PISA de la OCDE, se cuenta que Francia nunca se ha situado entre los primeros puestos por el rendimiento de sus alumnos. “La comprensión lectora de los alumnos de quince años está en la media de los 65 países

analizados, entre los que hay naciones muchos más pobres e incultas. Ocupa en el último informe el puesto 21º, por encima pero no lejos, por cierto, de España”.

Y, aparecen los sindicatos como un actor en el debate (observaremos más adelante este aspecto) sobre la propuesta educativa, calificando el anuncio como un “regalo para los reaccionarios”; continua el texto: “La derecha aplaude, con matices, la iniciativa”.

No es materia de estudio de esta tesis la ortografía, sí en virtud del hilo discursivo que venimos analizando aparecen las pruebas internacionales y el uso de la lengua (escritura y lectura) como factor que incide en la salida laboral. Es el diario *La Nación* el que enuncia, por medio del artículo escrito para *El País* de España, similares argumentos que los esgrimidos al referir a la crisis de la educación argentina: malos resultados en las pruebas PISA, la preocupación por la salida laboral (aunque se diga expresamente que aumenta el desempleo sin esbozar otras razones) y el uso de la tecnología. Sin embargo, al referir a Francia, aparece la voz de los sindicatos y en términos ideológicos se enuncia de manera más clara al nombrar a la “derecha” como a favor de la iniciativa de implementar los dictados en oposición a los sindicatos que califican al anuncio como “regalo para los reaccionarios”.

“Un millón de dólares para el mejor maestro del mundo” y “Dos argentinas, seleccionadas entre los 50 mejores maestros del mundo” son dos artículos de Luciana Vázquez (7 de octubre y 8 de diciembre de 2015, respectivamente) y se incluyen en el corpus por dos aspectos a analizar:

En relación con las prácticas de lectura, el primer texto es una entrevista a Vikas Porta (CEO de la Fundación Varkey quien entrega el premio Global Teacher Prize, de un millón de dólares, al mejor maestro del mundo). En la misma, se informa que la primera ganadora de la edición del premio fue Nancie Atwell, educadora estadounidense, fundadora de una escuela privada que creó un método innovador para la enseñanza de la lectura y la escritura “que rompe récords en un país donde, en promedio, los chicos de séptimo grado leen unos 10 libros por año. Los alumnos de Atwell, en cambio, leen entre 40 y 45 libros”.

En virtud de ello, señala el entrevistado, que “cuando se trata de enseñar no hay nada más sólido que la alfabetización y Atwell brilla en esto”. La entrevista no desarrolla en qué consiste el método propuesto por la pedagoga; pero, en un artículo de la versión digital del diario español ABC.es se amplía un poco más la información sobre el método de la ganadora del llamado “Nobel de la Enseñanza”, profesora desde 1973 y fundadora en 1990 del Centro para la Enseñanza y el Aprendizaje (CTL) en Edgecomb (Maine):

Cada año, mis alumnos de séptimo y octavo grado eligen y leen entre 30 y 100 títulos. Devoran los libros porque la biblioteca de la clase está llena de historias interesantes de escritores serios, porque tienen tiempo para leer en el colegio, porque esperan poder leer cada noche en su casa y porque 35 años de experiencia me han enseñado que mi trabajo es leer, disfrutar y recomendar literatura para jóvenes a los jóvenes a los que enseño», explicaba la propia Nancie en un artículo en 2010. (M. Arrizabalaga. (17/03/2015). Nancie Atwell, la maestra que logra que sus alumnos lean 40 libros al año. ABC.es)³⁰.

Además, se menciona que a su centro concurren unos 75 alumnos y las clases tienen de 16 a 18 estudiantes en las que se disponen “decenas de miles de libros para elegir”. Esta hipérbole contribuye a la idea de la eficacia de la práctica de lectura asociada a la cantidad de libros y recuerda al cuento *Utopía de un hombre cansado* (Borges, 1975) en el que puede leerse “Nadie puede leer dos mil libros. En los cuatro siglos que vivo no habré pasado de una media docena. Además no importa leer, sino releer”.

La ganadora del premio, se cuenta en el artículo español, tiene nueve libros publicados sobre educación, “obra de referencia para los profesores anglosajones, contiene procedimientos detallados, mini lecciones reproducibles, técnicas y estrategias para inculcar la pasión por los libros”. No ahondaremos en el método, del que solamente puede señalarse favorece la pasión por la lectura en un ámbito

³⁰ Recuperado de <https://www.abc.es/sociedad/20150317/abci-nancie-atwell-profesora-logra-201503161339.html>

propicio y con materiales disponibles, sino, precisamente en la ausencia de información al respecto en la entrevista de Luciana Vázquez a quien hemos leído en el artículo “Maniobra interpretativa de la realidad educativa” (9 de diciembre de 2014), expresando su preocupación por los resultados de las pruebas Terce, fundamentalmente en lengua.

En los que sí se profundiza durante la entrevista es en la promoción de una educación de calidad, en las características de un maestro excelente: “deben ser maravillosos en el aula” y tener “compromiso con la excelencia”. La profesión docente aparece asociada al componente vocacional y se disocia de la postulación al premio económico ya que, según se afirma, los docentes no se postulan por dinero sino para ser reconocidos.

Finalmente, el entrevistado, Vikas Pota, responde ante la pregunta sobre el “futuro de la educación y su crisis” que la educación debe ser “disrumpida”, que “una de esas disrupciones tiene que ver con un compromiso mayor del sector privado en educación y no me refiero necesariamente a la administración privada de la educación”. Esta respuesta, en el marco de una investigación que involucra a la educación, aparece como sugerente.

La noticia sobre el premio Global Teacher Prize, con el mismo enfoque, apareció en medios como *Página 12* (2015, 2017, 2018); *Infobae* (2017, 2018); *Clarín* (2015, 2016, 2018), entre otros. Profundizando al respecto, se encontró un documento publicado por la Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina³¹ (CTERA, 2016) donde se aborda, precisamente, la presencia de empresas

³¹ Documento titulado: Tendencias privatizadoras “de” y “en” la educación argentina del Instituto de Investigaciones Pedagógicas “Marina Vilte” Secretaría de Educación CTERA. Con las Contribuciones de María Dolores Abal Medina, Luz Albergucci, Lucía Caride, Mariela Canessa, Andrea Nuñez, María Sormanni. Particular interés respecto del tema en cuestión merece el Capítulo II en el que se trata las “Tendencias privatizadoras a través del financiamiento educativo” en ejes que contemplan los subsidios del Estado al sector privado, los subsidios al sector privado en la actualidad (2016) y la presencia de empresas y fundaciones en el campo de la educación, entre otros. Libro digital, PDF Archivo Digital: descarga y online.

y fundaciones en el campo de la educación argentina del que se transcribe una selección:

Son diversas las fundaciones y empresas que actúan en el país. Mencionamos a continuación algunas de ellas a modo de ejemplo para dar cuenta de las tareas que desarrollan en el campo educativo. Cabe aclarar que la caracterización que se realiza en este apartado, se basa en las expresiones puestas de manifiesto por las propias fundaciones, en sus respectivas páginas web oficiales:

- Banco Santander: El Banco Santander, a través de Santander Universidades, desarrolla acciones de apoyo a las universidades desde hace 20 años. El banco encabeza la lista 'Global Fortune 500' como la empresa que más invierte en Responsabilidad Social Empresarial relativa a la educación, según el primer estudio global publicado por la Fundación Varkey en colaboración con la UNESCO³².

Con lo cual, la Fundación Varkey, se entiende, colabora con la UNESCO; pero aún más, lo que los medios, además de *La Nación*, no brindan información es sobre su fundador Sunny Varkey. La página web *Otras voces en Educación*, publicó en mayo del 2008:

Creo que la educación privada es un mercado que va a crecer. Esto fue dicho en una entrevista por Sunny Varkey, una de las grandes fortunas de mundo, que se hizo multimillonario con la educación y que ahora es celebrado por el premio que da su fundación, el Global Teacher Prize, al que llaman el “Nobel” de la educación. El premio es de un millón de dólares al mejor docente del mundo. Sunny Varkey, “que nunca fue más allá de la escuela secundaria”, de acuerdo con la revista Forbes, en 2000 funda Gems, una empresa de asesoría y gestión educativa hasta que fue Gems Education, valuada hoy en 4000 millones de dólares. El mismo Sunny Varkey que se reunió en Davos con el presidente Mauricio Macri, apenas asumió. Gems Education, una máquina

³² Retomado de: *Tendencias privatizadoras de y en la educación argentina*, Cap. 2. “Tendencias privatizadoras a través del financiamiento educativo” (pp. 55 y 56).

perfecta de generación de riqueza proveniente del expandido y competitivo mercado educativo. Y que le ha permitido a su propietario estar en el ranking de la citada revista Forbes, en el puesto 983 con 2.5 billones de dólares como fortuna personal (Darío Balvidares, 4 de mayo de 2018, *Otras voces en Educación*)³³.

De todo lo anterior puede señalarse que, detrás del discurso del premio del millón de dólares a una pedagoga que ha innovado en torno a las prácticas de lectura, logrando que los estudiantes, lejos del promedio norteamericano, lean entre 40 y 45 libros, aparece el discurso de una fundación que tiene intereses en la Argentina³⁴.

Respecto del millón de dólares que recibirá quién logre el premio al mejor maestro, Vikas Pota define como devaluada la profesión sobre la que se realizan algunas consideraciones durante la entrevista.

Vázquez pregunta el motivo de semejante recompensa si la docencia tiene un gran **componente vocacional** y aún más, que el tema de los incentivos es “delicado” ya que “semejante” premio podría llevar al maestro ganador a renunciar a su trabajo o “tomarse unas vacaciones”. Entendemos que estas inquietudes de la entrevistadora están asociadas a un tópico recurrente cada vez que es materia de juicio la profesión docente. Emilio Tenti Fanfani (2008) recuerda que la docencia, como categoría social, nace con el Estado moderno y el sistema escolar: “el maestro es una construcción social estatal” e históricamente han sido varias las tensiones que atravesaron las luchas por su definición social. Una de ellas, señala el autor, fue estratégica en la

³³ Recuperado de <http://otrasvoceseneducacion.org/archivos/276721>

³⁴ En noviembre de 2018, la página Web del medio El Intra-Noticias de la Provincia de Salta Argentina señala: “El jefe de Gabinete de Ministros, Fernando Yarade se reunió con directivos de la Fundación Varkey para evaluar los resultados del Informe de Monitoreo y Evaluación sobre la aplicación en Salta del Programa de Liderazgo e Innovación Educativa. En el encuentro también participó la ministra de Educación, Ciencia y Tecnología, Analía Berruezo”. Recuperado de <https://www.elintra.com.ar/sociedad/2018/11/1/el-jefe-de-gabinete-recibio-miembros-de-la-fundacion-varkey-135046.html>

segunda mitad del siglo XIX y principios del siglo XX: la tensión entre pensar la docencia como una actitud fuertemente vocacional o una profesión. ¿Qué implica pensar a la docencia como una vocación? Siguiendo a Tenti Fanfani, diremos que en principio la idea de innatismo como resultado de una elección que no es racional, una misión recuperada de la vocación sacerdotal. También, en consonancia con la visión de Vázquez, “la vocación como “tipo ideal” es el desinterés o la gratuidad” (op. cit., 2008, p.2), con lo cual la vocación le imprime al docente hacer su tarea de enseñar sin pedir una contraprestación. Sintetizando, se le exige al docente excelencia y profesionalización por una tarea considerada vocacional que demanda entrega, generosidad y sacrificios como bien señala Tenti Fanfani.

La respuesta del entrevistado, volviendo al discurso analizado, a tales inquietudes sobre el premio no sorprende: en realidad los maestros no se postulan porque quieran dinero, lo hacen porque quieren ser reconocidos, como ya se ha señalado; “De cualquier manera que usen el dinero estará bien: confiamos en su juicio”, dice Vikas Pota.

El artículo de Luciana Vázquez cierra con un instructivo sobre qué hacer para postularse al Global Teacher Prize.

En “Dos argentinas, seleccionadas entre los 50 mejores maestros del mundo”, Luciana Vázquez señala que una docente de Las Flores, provincia de Buenos Aires y la docente responsable del taller de medios de comunicación de la Escuela Hospitalaria N° 1, que funciona en el Hospital Gutiérrez quedaron entre los 50 preseleccionados para obtener el premio Global Teacher Prize. Premio que por primera vez, sabemos, ganó Nancie Atwell y es promovido por la Fundación Varkey de la que la autora refiere “una organización sin fines de lucro que busca subir los estándares educativos para los chicos de sectores vulnerables”. Sabemos también que los estudiantes- lectores del centro de Nancie Atwell no se encuentran, precisamente, dentro de esa población. Vázquez recuerda, por medio de una cita, la entrevista realizada en octubre del mismo año a Vikas Porta quien señaló “Tenemos que atraer a los estudiantes más brillantes hacia la profesión docente. El Global Teacher Price es una manera de ayudar a elevar la reputación alrededor de esa magia que sucede en clase”.

Sin embargo, meritoria, y no mágica, es la tarea de las dos docentes preseleccionadas: una de ellas, trabaja las nuevas tecnologías en un taller de medios de comunicación con chicos internados en el Hospital Ricardo Gutiérrez (Inés Bulacio) y la otra, (Graciana Goicoecheandia) una docente que implementa las “nuevas tecnologías” en el aula desde 1997 y ganadora de varios concursos en virtud de sus proyectos y labor docente. Nótese que en estos casos se estima a las tecnologías elogiosamente y no como un impedimento para el acceso a la “cultura letrada”.

El análisis de los temas tratados por el diario *La Nación* en 2015, año en el que se realizan las elecciones presidenciales en Argentina, puede sintetizarse en tres aspectos:

- Educación de calidad: se recuperan los resultados de las pruebas Terce, 2013 (Unesco) en relación a las declaraciones del ministro Alberto Sileoni como un modo de actualizar la temática.

- La lectura: aparece asociada a los resultados de las pruebas internacionales tanto en Argentina como en Francia (en virtud del debate sobre el dictado) y a la ganadora del premio Global Teacher Prize, Nancie Atwell sobre quien se cuenta creó un método para que chicos de séptimo grado lean entre 40 y 45 libros (más que la media estadounidense). Al respecto, puede señalarse que si bien no es frecuente por parte de la tradición pedagógica la duda sobre cuántos libros deben leerse para problematizar las prácticas de lectura, un breve recorrido por el método de Atwell indica que no está alejado de líneas que proponen a la lectura como parte de un proyecto institucional, con disponibilidad y acceso al objeto libro. De hecho el método de Atwell es un modelo institucional, puesto en práctica en su institución. Como bien señala Delia Lerner (1996, p.18)

los proyectos institucionales permiten instalar en la escuela –y no sólo en el aula– un “clima lector” que en algunos casos se extiende hacia los hogares, porque va involucrando insensiblemente no sólo a los niños, sino también a las familias.

- El premio a los mejores docentes: información sobre el Global Teacher Price que involucra diversos conceptos sobre el ser maestro y en el caso de las dos docentes argentinas preseleccionadas para la obtención del mismo, se recupera el uso de las tecnologías en el aula como un aspecto valioso y positivo.

Las voces convocadas que se privilegian están vinculadas con organizaciones internacionales (pruebas PISA, Fundación Varkey), políticas educativas de Francia y en relación a ese país aparece la voz de los sindicatos. Y, la palabra del ministro Sileoni que es convocada para ser desautorizada (Martín Rojo, 1997, p.23).

Específicamente, las voces convocadas, van entramándose en las distintas significaciones que se desprenden sobre la lectura –como se ha señalado- y puede observarse en el siguiente cuadro correspondiente al año 2015:

Prácticas de lectura	Voces sociales
Lectoescritura y construcción de la ciudadanía	-
Soporte libro	Luciana Vázquez. En: Vázquez, L. (07 de octubre de 2015). “Un millón de dólares para el mejor maestro del mundo”, en <i>La Nación</i> .
Textos canónicos	-
Mercado editorial	-
Lectoescritura / escritura manual/cursiva/ imprenta)	Sobre Francia: Najat Vallaud- Belkacem, ministro del Gobierno socialista francés; Sindicatos del sector (educación); Ex primer ministro Francois Fillón. En: Cañas, G. (29 de septiembre de 2015). “El dictado o la vuelta a las esencias de la educación en Francia”, en <i>La Nación</i> .
Uso de la tecnología	Premio a la utilización de “nuevas tecnologías” en el aula
Mundo del trabajo	-
Deseo/ Experiencia	-
Neurociencias	-
Pruebas Internacionales de lectura	Alberto Sileoni, ministro de Educación de la Nación; Tercer Estudio Regional Comparativo (TERCE).En: “Tenemos que mejorar los resultados académicos, tenemos un problema”, admitió el ministro de Educación. (31 de julio de 2015), en <i>La</i>

	<i>Nación.</i> Diario <i>Le Figaro</i> , Informes PISA (Francia).En: Cañas, G. (29 de septiembre de 2015). “El dictado o la vuelta a las esencias de la educación en Francia”, en <i>La Nación</i> .
Calidad/ evaluación/ exámenes de ingreso	-
Comparación con otros países	Artículo: “Tenemos que mejorar los resultados académicos, tenemos un problema”, admitió el ministro de Educación” (31 de julio de 2015), en <i>La Nación</i> .
Formación docente	Vikas Pota. En: Vázquez, L. (07 de octubre de 2015). “Un millón de dólares para el mejor maestro del mundo”, en <i>La Nación</i> . Se cita el trabajo de dos docentes seleccionadas para el premio Global Teacher Price. En: Vázquez, L. (07 de octubre de 2015). “Un millón de dólares para el mejor maestro del mundo”, en <i>La Nación</i> .

5.4. Análisis del corpus, año 2016

Inicia el año 2016 con la gestión presidencial del Ing. Mauricio Macri asumido el 10 de diciembre del año 2015. Es en ese contexto que se relevan los artículos del corpus de análisis correspondientes a los años 2016 y 2017.

Fecha	Autor/a	Sección Suplemento o Revista	Título	Voces sociales
03/04/2016	Diego Golombek	<i>La Nación Revista</i> / Edición impresa	“¿Llegan a las aulas los avances de la neurociencia?”	Aspectos que se retomaron en la Sexta Escuela latinoamericana de Educación y Ciencias Cognitivas, organizadas por el laboratorio de

				Neurociencia de la Universidad Di Tella y el apoyo de la Fundación McDonnell.
13/07/2016		Sociedad/ Educación	Esteban Bullrich, sobre los bochazos masivos en la Universidad de La Plata: "Rehacer el examen no cambia la situación".	-Esteban Bulrich, Ministro de Educación. -Ana Lía Errecalde (decana de la Facultad de Medicina de la UNLP) -Ayelen Escalante (vicepresidenta del centro de estudiantes de la Facultad de Medicina de la UNLP).
03/08/2016	Miguel Ángel De Marco	Opinión/ Edición impresa	Con el impulso de la revolución educativa de Sarmiento.	Se retoma la voz de Domingo Faustino Sarmiento.
29/08/2016		Sociedad	"Estudiar filosofía hace que los chicos sean mejores en matemática"	Estudio de la Education Endowment Foundation (EEF).
20/09/2016	Laura Ventura	Ideas / Lengua española	"¿Escribir bien es demasiado difícil?"	Artículo que no se analizó en la segunda etapa por referir específicamente a la escritura (ortografía).
23/ 09/2016	Nora Bär	Opinión/ Edición	"La caligrafía y el polvo	Artículo que no se

		impresas	del olvido”	analizó en la segunda etapa por referir específicamente a la escritura (caligrafía).
01/11/2016	Juan Carlos Tedesco	Opinión/ Edición impresas	“Debates necesarios y postergados”	Ministro de Educación, Esteban Bulrich. Diario <i>Clarín</i> .
02/11/2016	Alejandro Andersson	Sociedad/ Edición impresas	“Adaptarse a un nuevo modo de procesar el conocimiento”	Academia Americana de Pediatría (AAP)
15/11/2016		Sociedad/ Edición impresas	“Cambiarán el modo de enseñar a leer y a escribir”	-Mercedes Miguel, secretaria de Innovación y Calidad Educativa de la Nación. -Ana María Borzone, investigadora CONICET. .Beatriz Diuk, docente UNSAM, responsable de la propuesta Derecho a Aprender a Leer y Escribir (DALE). -Florencia Salvarezza, directora del Departamento de Lenguaje del Instituto de Neurología Cognitiva (INECO).

				-Mirta Castedo, Directora de la Maestría en Escritura y Alfabetización UNLP.
--	--	--	--	---

“¿Llegan a las aulas los avances de la neurociencia?” es un texto escrito por Diego Golombek, para *La Nación Revista*. Con una escritura ágil, descontracturada y sencilla pone en autos al lector de que “La neurociencia cognitiva ha avanzado muchísimo en entender los procesos de lectura y escritura, las bases de la atención y la memoria, las mejores formas de transmitir el conocimiento”. Como las neurociencias estudian el cerebro, el conocimiento “y todo eso”, Golombek utiliza un registro particular para contarlo:

Pero hay quienes no se conforman y toman al cerebro por las astas, de hecho, aquí cerquita. Se acaba de realizar en la provincia de Buenos Aires la sexta escuela latinoamericana de Educación y Ciencias Neurales y Cognitivas, donde el objetivo es, justamente, poder ir llevando al cole lo que vamos sabiendo sobre nosotros mismos. Fue organizada por la generación más joven del laboratorio de Neurociencia de la Universidad Di Tella, con el apoyo de la Fundación McDonnell, y congregó a los capos más capos de todo el mundo como profes, y a estudiantes de doctorado especialistas en ingeniería de puentes neuroeducativos.

“Los capos más capos como profes de todo el mundo” se han juntado para pensar cómo llevar al “cole” los avances de las neurociencias que han avanzado mucho, según el autor del artículo, en los procesos de lectura y escritura, las bases de la atención y la memoria. Nuevamente aparece, además, una docente de ficción, “la señorita Clotilde” (antes fue Irene) que pone sus mejores “intenciones” (no conocimientos) para educar a las “bestezuelas” (estudiantes).

Si bien, las neurociencias pueden aparecer como un nuevo tópico para pensar las prácticas de lectura (y escritura) en la educación es de destacar que aparece el apoyo de la fundación McDonnell y con ello la injerencia de los sectores privados en distintos ámbitos de los programas educativos realizados por el Estado, como se ha descrito precedentemente.

En este caso, un encuentro llamado 6° Escuela latinoamericana de Educación y Ciencias Neurales y Cognitivas que, narrado con un estilo divertido por parte del autor, introduce una perspectiva que debería invitar a la reflexión. No es tema de esta tesis el abordaje de la pertinencia del estudio de las neurociencias, pero baste la siguiente cita –a modo de una visión alternativa sobre el tema- para entender el atravesamiento de lógicas que se desprenden del tratamiento que realiza *La Nación* respecto de las neurociencias y su vínculo con la gestión de gobierno.

Es que nos encontramos ante un fenómeno relativamente novedoso: la concreción de un salto desde el despliegue de un programa disciplinar y una ideología reduccionista biológica de matriz neoliberal, con pretensiones científicas y gran presencia en medios y editoriales, directamente hacia la arena política y la gestión directa del Estado (Duarte, 2016, pp. 37-38).

El artículo de Golombek apela al humor, a lo absurdo como procedimiento ambiguo que navega por la superficie de las palabras; recursos polifónicos como la ironía que - lejos de marcar una distancia entre las palabras del enunciador y el enunciado- oculta otros discursos que circulan al respecto (como el que manifiesta la cita de Duarte, 2016) y la intertextualidad. Algunos ejemplos:

- (a) Muy lindo el cuentito del cerebro, de la neurociencia, de la cognición y todo eso. Pero ¿para qué sirve? ¿Nos hace mejores personas, más inteligentes, menos pelados, mejores alumnos? Sí y no.
- (b) Hace unos cuantos años un artículo afirmaba que entre la neurociencia y la educación había "un puente demasiado lejos". Y así fue por mucho tiempo.

- (c) Como sea: hay esperanzas. Entender nuestro cerebro, a nosotros, está llegando a las aulas. Va a ser tan lindo hacer un puente. Sobre el mar. Sólo para vos.

En (a) aparece que la neurociencia es un cuentito (el sufijo le suma una idea peyorativa) que no se sabe bien para qué sirve y tanto es así que hasta podría suponerse que nos hará menos pelados. De este modo se ocultan voces que aportan otros aspectos relacionados con las neurociencias.

En (b) se dice que hace unos cuantos años (no se sabe la cantidad) un artículo (no se señala cuál) afirmaba que entre la educación y la neurociencia había un puente demasiado lejos. Así, se entiende que en 2016 con la nueva gestión de gobierno ese puente ya no es lejano y están dadas las condiciones para un acercamiento.

En (c) se manifiesta la esperanza en relación a que entender nuestro cerebro está llegando al aula y se cita, finalmente, la letra de una canción de una banda de rock argentina La Franela (2011) llamada “Hacer un puente”: va a ser tan lindo hacer un puente. Sobre el mar. Sólo para vos. Se observa la intertextualidad, mediante la incorporación de la letra de la canción, que si bien fue usada en un tira de la productora Polka, permite una asociación con el programa 6, 7 8 emitido por la *Televisión Pública* durante la gestión de gobierno anterior al 10 de diciembre de 2015. Un artículo del diario *Página 12*³⁵, “Neurociencias y Educación, un debate que recién comienza” (30 de noviembre de 2016) permite conocer otras voces al respecto:

La directora de la Maestría en Escritura y Alfabetización, Mirta Castedo, explicó a *Página/12* que la “educación es un proceso social, ante todo”. “La

³⁵ El artículo, además, contiene las citas directas de Diego Golombek, doctor en Biología, investigador del Conicet y profesor de la Universidad Nacional de Quilmes (autor del artículo analizado de La Nación) quien opina que el aporte de las neurociencias a la educación es “legítimo”. Además, aparece como fuente la opinión de Juan Carlos Volnovich, quien indica: “Cubiertas por un manto de cientificidad, las neurociencias transitan todo un proyecto ideológico –viejo, anacrónico y reaccionario- que desembarca en el amplio campo de la educación con la clara intención de reforzar las diferencias de clase social que el propio sistema intentó y debería seguir intentando atenuar”. Recuperado de <https://www.pagina12.com.ar/6147-neurociencias-y-educacion-un-debate-que-recien-comienza>

práctica en el aula es complejísima, donde intervienen muchos factores: 30 chicos y uno o dos docentes interactuando. Aún si tuviéramos una máquina para ver cómo funciona el cerebro: ¿qué estaríamos viendo? ¿Las emociones, sentimientos?”, preguntó.

“Venta de humo. Manes y toda esta moda que instalan para distraer la atención y no resolver los problemas que tiene nuestra educación. Nos quieren dar neurociencias pero dismantelaron el Conectar Igualdad y las becas Progresar quedaron congeladas en 700 pesos. Los programas nacionales se achicaron un 50 por ciento; todavía no podemos resolver los problemas más elementales como las cuatro comidas y las escuelas se caen a pedazos”, dijo Fernando Ramírez, secretario general del sindicato docente de esa provincia (Suteco).

De este modo, en el texto de Golombek, empiezan a visibilizarse las ideas que la nueva gestión a nivel nacional introduce en la escena educativa en relación a las neurociencias.

En la nota, “Esteban Bullrich, sobre los bochazos masivos en la Universidad de La Plata: ‘Rehacer el examen no cambia la situación’” (13 de julio de 2016) se aborda un aspecto de la lectura relacionado con el ingreso a la universidad, en este caso a la Facultad de Medicina de la UNLP. El título contiene una cita del ministro de Educación, Esteban Bulrich quién opinó que ante el “bochazo masivo” en la Universidad de La Plata “rehacer el examen no cambia la situación”.

Sobre el concepto “bochazo” ya se ha referido en este trabajo la construcción que se realiza desde el discurso de los medios; además, en particular, hacia el año 2016, esta situación se relacionaba con la Facultad de Medicina y no con todas las facultades de la Universidad de La Plata. En la bajada, se utiliza el verbo “admitir” para introducir la voz del Ministro en relación a que la aprobación de solo el 2% de los alumnos de primer año es “un problema serio”.

Algunos textuales para analizar:

(a) "Los exámenes no van a cambiar. Nosotros somos muy pro evaluación, lo decimos siempre con el Presidente [Mauricio Macri], porque es una herramienta de diagnóstico, pero no corrige los problemas", sentenció.

(b) Bullrich también consideró que los exámenes o cursos de ingreso son "un parche" que "no solucionan" el problema de fondo, por lo que concluyó que lo que hay que hacer es "articular los distintos niveles" educativos.

(c) Además, adelantó que este año van a "evaluar a los alumnos de tercer grado para ver si los chicos están aprendiendo a leer y escribir correctamente" porque, cuestionó, "si lo hacemos en quinto año, llegamos tarde".

En (a) y en consonancia con la línea editorial del medio, aparece la evaluación. "Nosotros somos muy pro evaluación", señala el Ministro (incluye en el nosotros a al presidente Macri); sin embargo, distingue a la evaluación como herramienta de diagnóstico que no corrige problemas. En efecto, según datos relevados por Laura Rodríguez, en su trabajo "Cambiemos": la política educativa del macrismo, puede observarse que:

(...) reconoceremos que a un rubro sensible como Gestión Educativa y Políticas Socioeducativas, el gobierno anterior le destinó alrededor de 9.000 mil millones y para 2017 baja a 5.200; al contrario, Evaluación es una de las áreas que más subió (de 150.000 a 475.000) y está en sintonía con la elevación al rango de Secretaría y la importancia que en los discursos públicos le han dado a esta acción (Rodríguez, 2017, p.105).

En (b) surge la idea de **articulación de todos los niveles del sistema educativo**. Es un tópico recurrente que funciona a modo de "expresión de deseo". No obstante, en el caso de la Universidad Nacional de La Plata, desde el año 2008 se trabaja en el Programa de Apoyo y Contención "Programa gestado desde la Universidad Nacional

de La Plata destinado a alumnos que cursan el último año de las Escuelas Secundarias del país” (Valentino, Festa y Suárez, 2012³⁶), programa al que La Nación no refiere.

En (c) puede observarse la idea del ministro Bullrich sobre las prácticas de lectura como un proceso lineal que indicaría que si se aprende a leer en tercer grado estaría garantizada la “buena” práctica de lectura en la educación superior. Paula Carlino (2005) al estudiar la lectura en el nivel superior introduce la idea de “orfandad de la lectura” (2005, p.67) para dar cuenta de cómo los estudiantes toman contacto con los saberes de una disciplina y por qué los estudiantes universitarios necesitan del acompañamiento de sus docentes para leer y de allí sus aportes y teoría sobre la alfabetización académica.

El artículo de opinión de Miguel Ángel De Marco, “Con el impulso de la revolución educativa de Sarmiento”, publicado el 3 de agosto de 2016 inicia con una frase que se

³⁶ Ponencia presentada en el Congreso Iberoamericano de las Lenguas en la Educación y en la Cultura IV Congreso.Leer.es. (Salamanca, España, 5 al 7 de septiembre de 2012) en la que se señala: “En consecuencia, es necesario remarcar que en este sentido, la Universidad Nacional de La Plata viene trabajando en diversas líneas de acción pero la que nos convoca hoy, en particular, es aquella que tiene que ver con un Programa denominado de “Contención y Apoyo” para alumnos aspirantes a ingresar en la Institución.

Básicamente, los destinatarios son los estudiantes secundarios de todo el país, residentes a más de 40 Km. de la ciudad de La Plata. Esto hace que esta iniciativa de la Dirección de Articulación dependiente de la Secretaría de Asuntos Académicos de la UNLP –puesta en marcha desde 2010, con modalidad de educación a distancia apoyada en la Plataforma virtual de la Universidad, denominada Cavila- alcance a aquellos interesados que cursan sus estudios en los más de 10 mil establecimientos de enseñanza formal entre públicos y privados que albergan un total de más de tres millones de jóvenes.

No obstante, cabe destacar, que el antecedente de esta propuesta data de 2008, cuando el Programa se implementó con modalidad presencial.

El objetivo central es que los aspirantes a ingresar a las diferentes carreras que ofrecen las 17 Facultades que integran el universo de la UNLP puedan tener un primer acercamiento a la vida universitaria. Este propósito se ve acompañado por las ventajas que ofrece Internet con el asesoramiento de tutores especializados en la temática que abarca distintos talleres tales como Biología, Matemática, Práctica de Lectura y Comprensión de Textos Académicos, Física y Química dictados por docentes universitarios con reconocida experiencia”.

le atribuye a D. F. Sarmiento “Leer y escribir es la civilización entera”. El primer párrafo aclara:

La frase es de Sarmiento y la estampó en un informe al gobierno de Buenos Aires cuando, en 1857, se desempeñaba como jefe del Departamento de Escuelas. Eran tiempos difíciles, el país se hallaba dividido y se cernían densos nubarrones que prenunciaban la guerra civil. Inmerso en la lucha cívica y además senador del Estado rebelde, el sanjuanino impulsaba iniciativas de desarrollo material, expresaba sus ideas políticas a través de la prensa, pero no dejaba de concurrir diariamente a su despacho para enfrascarse en la construcción de nuevos establecimientos escolares y escribir con entusiasmo en los *Anales de Educación Común* que había fundado.

De Marco, traza una línea temporal que se inscribe en los pensamientos y acciones desarrollados por “el sanjuanino” destinados a “impulsar un movimiento que a lo largo de varias décadas y aun luego de su muerte convertiría a la Argentina en el país más alfabetizado de América latina”. Afirma, además, que Sarmiento fue denostado “hasta hace poco” por el “relato”, modo que utiliza para nombrar a la gestión de gobierno anterior a 2016 produciendo de esta manera una deslegitimación no sólo de la gestión sino, además, de su política educativa. Esta estrategia discursiva, nombrar a la gestión anterior como un relato, se vincula con lo señalado por Luisa Martín Rojo (1997, p. 20) sobre que la idea es presentar el propio discurso como reflejo mientras los discursos ajenos son presentados como distorsiones de la realidad.

Recién en el último párrafo se develan las razones de la genealogía de las acciones de Sarmiento:

Frente al sombrío panorama de la educación argentina, ante las falencias materiales que se advierten por doquier -edificios en mal estado, ausencia de equipamiento y otros recursos adecuados a una cambiante realidad-, en medio de la distorsión del papel que compete a los docentes y a los padres en la común tarea de educar, repiquetea el axioma sarmientino con el que comenzamos esta nota.

Observaremos, además, dos aspectos de este artículo de opinión. El primero remite al criterio de selección del título; otras notas con similares consideraciones aparecen publicadas en el medio, antes de 2016, con títulos que incluyen palabras como “crisis” o “deterioro”. Aquí, en cambio, el sombrío panorama de la educación argentina es nombrado en el último párrafo; así en términos de lo abordado por Teun Van Dijk (1990, pp. 61-62) los “temas del discurso periodístico pueden expresarse rutinariamente en los titulares, que en apariencia desempeñan la función de resumir”. El discurso ya no remite a crisis sino a “impulso”. El segundo aspecto está vinculado con el tema propuesto desde el título sobre la revolución educativa de Sarmiento pero más específicamente a la idea de que “leer y escribir es la civilización entera”. Sobre este tópico **lectura/civilización** diremos que, como señala Adriana de Miguel:

Trazar un mapa de la enseñanza de la lectura en la Argentina, desde 1870 – década de la fundación de las primeras Escuelas Normales en el país- hasta 1910- cuando ya el normalismo lideraba desde las aulas la celebración del Centenario, supone reconocer la emergencia de un campo de lectura específicamente pedagógico construido a partir del dispositivo escolar normalista (2012, p. 136).

En efecto, como señala la autora, el pensamiento ilustrado le otorgó un poder revolucionario a la lectura, un modo de garantía cultural y una forma de legitimar el ejercicio de una ciudadanía política (op.cit. pp. 141-142); no obstante, en el texto de De Marco, el modelo pedagógico normalista sigue operando en el imaginario del aprendizaje de la lectura (de la lectoescritura, en verdad) en los términos de la educación moderna del siglo XIX y en el marco histórico de “enfrentamientos fraticidas”, “el paisano de nuestros campos” y la escuela asociada a la moral. En el contexto del año 2016 pareciera señalarse con la idea de revolución educativa ya no al enfrentamiento fraticida sino a un tópico construido desde los medios de comunicación como la “grieta” que divide a la sociedad.

El artículo publicado en la sección sociedad con fecha 29 de octubre de 2016, “Estudiar filosofía hace que los chicos sean mejores en matemática” recupera un “experimento” realizado por “la Education Endowment Foundation (EEF)³⁷, una organización sin fines de lucro” de Inglaterra. El mismo consistió en, sobre una población de niños de entre 9 y 10 años, la incorporación de contenidos de filosofía – durante 40 minutos, una clase semanal- y cuyos resultados arrojaron que:

Luego de un año, habían mejorado sus aptitudes de lectura y de escritura, eran más rápidos en la hora de matemática, se mostraban más confiados y con mayor capacidad de escuchar a los otros. Los profesionales a cargo del estudio explicaron que las mejoras tienen que ver con que se los incentivó a explorar conceptos más que a absorber información.

Señálese, respecto de este artículo, una interpretación posible en virtud del proceso de análisis realizado hasta aquí: la revalorización de prácticas que se realizan en otros países (hemos observado ya el caso de Francia y Finlandia) y la intervención de fundaciones que adquieren un rol en el ámbito educativo. Por lo demás, no sorprendería a la mayoría de los docentes argentinos una propuesta pedagógica basada en la conexión de ideas, en la instancia de compartir conocimientos y reflexiones sobre aspectos como la amistad, la justicia, la verdad.

Puede, además, observarse una paradoja que –en los términos que *La Nación* entiende son temáticas abordables en la escuela por niños de 9 a 10 años- ofrece menor complejidad retomar a Platón, Aristóteles o Sócrates que el tratamiento en las escuelas de la historia reciente argentina, como señala en un artículo del año 2011:

³⁷ La Fundación Education Endowment Foundation (EEF) aparece como socia estratégica de SUMMA (Laboratorio de Investigación e Innovación en Educación para América Latina y el Caribe). El director de SUMMA, JAVIER GONZÁLEZ D, expuso en el XX ENCUENTRO VIRTUAL EDUCA ARGENTINA 2018 (10-14 de septiembre, 2018). Información recuperada de <https://virtualeduca.org/protagonistas-expertos/listado/encuentro/argentina-2018>

La decisión de llevar a las aulas el debate sobre los años de la dictadura militar y el terrorismo de Estado genera no pocas controversias. Especialistas de diversas universidades hablan del espinoso trabajo de debatir en clase sobre pasados en conflicto, cuando la gestión social de la memoria está en pugna (San Martín, 27 de marzo de 2011, *La Nación*)³⁸.

[Los artículos del 20 y 23 de septiembre de 2016, “¿Escribir bien es demasiado difícil? y La caligrafía y el polvo del olvido”, no serán analizados en este trabajo por realizar un tratamiento específico de las prácticas de escritura (ortografía, caligrafía, etc.)].

Juan Carlo Tedesco escribe un texto de opinión (1 de noviembre de 2016), en la edición impresa, titulado “Debates necesarios y postergados”. Tedesco fue ministro de Educación durante la presidencia de Néstor Kirchner y continuó hasta 2009, ya en la presidencia de Cristina Fernández. Luego, estuvo a cargo, como director ejecutivo, de la Unidad de Planeamiento Estratégico y Evaluación de la Educación Argentina, dependiente de Presidencia de la Nación. El diario *La Nación* incorpora su opinión en un artículo que aborda algunos aspectos que vienen destacándose en el análisis precedente. Nuevamente el título no refiere a crisis sino a **debate necesario** y postergado en relación a la educación argentina. No obstante en el texto se señala que, a causa del operativo de medición de resultados (se entiende refiere a las pruebas Aprender 2016), se reabrió un debate en torno a los instrumentos de medición; debate que califica de “sobreactuado”. La pruebas (tanto internacionales, regionales o locales) miden la lectura, entre otros aspectos.

Como elemento distintivo, el autor, entiende que es necesario actuar en virtud de esos elementos de medición y destaca como factor a considerar “un serio debate acerca de la formación, carrera y las condiciones de trabajo de los docentes, que son la clave para políticas de mejora de la calidad”.

³⁸ Recuperado de <https://www.lanacion.com.ar/1359994-la-dificil-tarea-de-ensenar-en-la-escuela-la-historia-reciente>

Se pregunta además, sobre las pocas repercusiones de las declaraciones del ministro Esteban Bullrich (Tedesco refiere a ministro de Educación, no lo nombra por su apellido en el texto) en las que utiliza una metáfora discutible en razón a la historia del país y la propuesta del Ministro de “mayores inversiones privadas e inversiones extranjeras en educación”:

Escribe Tedesco:

Resulta llamativo el silencio acerca del artículo que publicó el ministro de Educación hace unas semanas en el diario *Clarín*, donde postula la necesidad de terminar con propuestas de parches para el sistema educativo y dar un salto revolucionario hacia un modelo diferente, sugerido a través de la metáfora del "Falcon" y la "nave espacial". Más allá de la discutible metáfora, el punto más inquietante de su propuesta se refiere a las condiciones necesarias para dar ese salto: mayores inversiones privadas e inversiones extranjeras en educación. El artículo, en realidad, termina donde debería haber empezado. ¿Qué significa mayor inversión privada? ¿Será en desmedro de la inversión estatal? ¿Será orientada a la formación profesional o a la educación en general? ¿Qué significa inversores extranjeros en educación? ¿Compraremos paquetes enlatados de recursos didácticos para que los apliquen nuestros docentes? Si se trata de inversores, buscarán tasas de retorno atractivas. ¿Pondremos el lucro como pauta para el financiamiento de la educación?

En línea con lo que se viene observando, la voz de Tedesco aparece como una voz disidente respecto del discurso del diario *La Nación*; no sólo se pregunta sobre las inversiones extranjeras sino que, además, suma la perspectiva de modelos/ proyectos de educadores progresistas que “no lograron penetrar en los sistemas educativos, particularmente en los segmentos del sistema al que acceden los sectores sociales más desfavorecidos. Las razones no son sólo pedagógicas, sino políticas”. Una respuesta posible sería que el discurso hegemónico, al menos el difundido por *La Nación* sobre la educación, no recupera esos proyectos cada vez que se pregunta por la lectura y la educación (en lo que a esta tesis incumbe) y sí, precisamente, reproduce

las mismas lógicas acuñadas por el ministro Esteban Bullrich, cada vez que compara a la Argentina con otros países, o se pone en tela de juicio el financiamiento de la educación.

La misma semana, el 2 de noviembre de 2016, aparece en la sección sociedad el artículo de Alejandro Andersson, "Adaptarse a un nuevo modo de procesar el conocimiento". Allí, el neurólogo, afirma que "cambió el patrón de lectura: no es más lineal, porque exploramos las pantallas en busca de los datos" y en virtud de ello introduce un dilema: "Y aquí llegamos a otro tema conflictivo que señala la Academia Americana de Pediatría (AAP): ¿cuánto tiempo frente a una pantalla? Su luz azulada altera el ritmo circadiano y favorece el insomnio. A más pantallas, menos tiempo para otras cosas". Aparece la voz de la Academia Americana de Pediatría para señalar cuántas horas y a partir de qué edad es recomendable la exposición a las tabletas o celulares, además del autor en carácter de neurólogo.

El 15 de noviembre de 2016, en la sección sociedad, se publica el artículo "Cambiarán el modo de enseñar a leer y a escribir", de Luciana Vázquez. La bajada del título adelanta: "El Gobierno quiere aplicar la 'conciencia fonológica'".

Se analizarán algunos aspectos discursivos que se desprenden del texto de Luciana Vázquez (no en términos del debate al interior de las teorías).

- 1- El título refiere al modo de "enseñar" y no al modo de "aprender" reproduciendo así la lógica de un modelo pedagógico tradicional. Paulo Freire, por ejemplo, entendió que la educación es diálogo y no la mera transferencia de un saber. La bajada del título generaliza sin hacer mención a los aspectos pedagógicos.
- 2- La autora le atribuye el método utilizado en el país "hace 30 años" la causa de los índices de repitencia y abandono; tal afirmación, según aparece dicho, es sostenida por "especialistas" a quienes no se nombra.
- 3- Lo que quiere aplicar el Gobierno es tratado como una "nueva metodología" conocida en el mundo académico como "conciencia fonológica. En verdad, la metodología no es nueva.

De hecho, en la página cuatro del artículo se menciona: "*The reading wars*", Las guerras de la lectura. Así se conoció en los Estados Unidos la polémica que enfrentó, en los 90, a los defensores de uno y otro método. Finalmente, en 1997, el *National Reading Panel* dictaminó a favor de políticas públicas basada en la "conciencia fonológica".

Esta polémica que se cita ocurrió en los Estados Unidos, allí se "dictaminó" que las políticas públicas estuvieran basadas en la "conciencia fonológica" que aparece como contrapuesta a la perspectiva psicogenética cuya creadora "es Emilia Ferreiro, psicóloga y pedagoga radicada en México, discípula de Jean Piaget, una leyenda en el mundo de la enseñanza de la lectoescritura en América latina".

Sobre lo que se dictaminó en los Estado Unidos al privilegiar un método de aprendizaje de la lectoescritura (conciencia fonológica), que en el artículo se cita como fuente para destacarlo positivamente, esto entraría en contradicción con otro artículo del diario *La Nación* (analizado previamente) de Juan Llach (16 de noviembre de 2014) en el que se retoma una informe de *The Economist* sobre la situación en ese país "Se han gastado décadas probando distintas reformas con pocos resultados y suele atribuirse la culpa de lo que ocurre a los maestros y a los sindicatos que los protegen".

- 4- El artículo está planteado en términos de "debate" entre ambas teorías, "dos modelos en pugna"; "Conciencia fonológica. El método por venir", "Psicogenética. El plan que tiene más de 30 años".
- 5- Se informa sobre una reunión, a la que convocó Mercedes Miguel, secretaria de Innovación y Calidad Educativa de la Nación –a los efectos de la decisión a favor de alentar la "conciencia fonológica" como metodología para la formación docente y "pieza clave del diseño curricular en los primeros grados de primaria". A la reunión se invitó a los principales referentes de la conciencia fonológica (Borzzone, A; Diuk, B y Salvarezza, F. directora del Departamento de Lenguaje del Instituto de Neurología Cognitiva (INECO). Del texto se deduce que no se invitó a referentes que puedan exponer la perspectiva psicogenética

y como particularidad, la presencia del instituto INECO (que promueve la investigación científica en neurociencias) en consonancia con una línea de intervención privada en las políticas públicas.

- 6- Se introducen las voces de referentes en Argentina de ambas tradiciones pedagógicas en relación a la alfabetización inicial, aunque se privilegian las que refieren a conciencia fonológica.

Conciencia fonológica: Beatriz Diuk, Ana María Borzone y la secretaria Miguel quien señala: "Entre los argumentos a favor de la "conciencia fonológica" los especialistas señalan su alineamiento con los procesos cognitivos en el cerebro. "Estamos trabajando con el Ineco en qué tienen las neurociencias para decir sobre cómo aprende el cerebro", explica Miguel, sobre la tarea de Florencia Salvareza.

Perspectiva psicogenética: Mirta Castedo, presentada como directora de la maestría en Escritura y Alfabetización de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP).

De los siete artículos analizados del año 2016 puede destacarse que en la línea argumental uno de los tópicos que aparece en tres artículos es la **neurociencia**. Otro refiere a la neurología; es decir, aparece una línea argumental basada en el discurso sobre el cerebro: Golombek (biólogo) se pregunta sobre la llegada de las neurociencias al aula, Alejandro Andersson (neurólogo) refiere a un nuevo modo de procesar el conocimiento; en otro caso aparece la Education Endowment Foundation (EEF)³⁹, en referencia al estudio de la filosofía para que los chicos sean mejores en

³⁹ Según puede leerse en la página de la Education Endowment Foundation (EEF)- (con origen en el Reino Unido) la organización financia proyectos destinados al desarrollo de la neurociencia en el aula, por ejemplo: "El estudio lleva la neurociencia al aula al dividir lecciones cortas e intensivas de revisión de ciencias (...) Spaced Learning, desarrollado por Hallam Teaching School Alliance y dirigido por Notre Dame High School, se basa en pruebas de neurociencia y psicología que sugieren que la información es más fácil aprendida y recordado cuando se repite varias veces y se separa por períodos de actividad no relacionada (...) El proyecto fue financiado como parte de una iniciativa conjunta de la EEF y el Wellcome Trust para desarrollar intervenciones educativas que utilizan información de la

matemática (además de favorecer la lectura y la escritura) y finalmente en el “debate” sobre conciencia fonológica, con la intervención de INECO⁴⁰.

Sobre las prácticas de lectura se observa un hilo discursivo (Jäger, 2003) que anuda la lectura con la idea de una práctica que se adquiere sin tener en cuenta su carácter contextual y las características propias de cada comunidad discursiva. Cuando el ministro Esteban Bullrich vincula el examen de ingreso a la Facultad de Medicina de la UNLP con la evaluación de la lectura al referir la idea de evaluar a los alumnos de tercer grado para ver si los chicos están aprendiendo a leer y escribir correctamente porque hacerlo en quinto año supone “llegar tarde” no contempla una perspectiva que incluye entender a la lectura ya no en el sentido de la alfabetización como “aprender las primeras letras sino de las oportunidades para incluirse y participar en ciertas comunidades que utilizan el lenguaje con determinados propósitos. La universidad es una de ellas” (Carlino, 2005, p.14).

Por otra parte, en la opinión de Miguel Ángel De Marco, la lectura se entrama -como ha sido entendida por la tradición normalista- con una función civilizatoria. De allí las citas de Sarmiento en virtud de un contexto histórico particular que se traen a la actualidad para pensar la educación. Pablo Pineau refiere al respecto:

La escuela fue concebida como una maquinaria ideal de la modernización y de la inclusión de las poblaciones nativas e inmigrantes para lograr el “progreso” del país, mediante la producción de una estética común, articulada en conceptos como “civilización”, “republica” “ciudadanía”,

investigación neurocientífica para apoyar el aprendizaje en el salón de clases. El EEF buscará financiar un ensayo controlado aleatorio para averiguar si el programa tiene un impacto en las calificaciones científicas de GCSE” (traducción propia). Recuperado de <https://educationendowmentfoundation.org.uk/news/study-takes-neuroscience-into-the-classroom-by-breaking-up-short-intensive/>

⁴⁰ Recuperado de la página de INECO: “Nuestra misión es promover la investigación científica en neurociencias, la formación académica de profesionales y la educación y concientización en la comunidad acerca del funcionamiento cerebral y las enfermedades neurológicas y psiquiátricas”. Recuperado de <https://www.ineco.org.ar/>

“cosmopolitismo”, “decencia”, “trabajo”, “ahorro”, “autocontrol” e “higiene”, a la que le oponían un enemigo – resumido en el término “barbarie”, asociado al atraso- que reinaba fuera de ella. La opción político- pedagógica fue la “inclusión por homogeneización” (Dussel, 2003) (Pineau, 2014 pp. 31-32).

Y, finalmente, sobre este período, la voz de Juan Carlos Tedesco, que hemos definido como disidente al plantear preguntas sobre las inversiones extranjeras , sobre modelos/ proyectos de educadores progresistas que “no lograron penetrar en los sistemas educativos, particularmente en los segmentos del sistema al que acceden los sectores sociales más desfavorecidos” y focalizar -para plantear sus argumentos- en razones no solo pedagógicas sino políticas para pensar “debates necesarios y postergados”.

Específicamente, las voces convocadas, van entramándose en las distintas significaciones que se desprenden sobre la lectura – como se ha señalado- y puede observarse en el siguiente cuadro correspondiente al año 2016:

Prácticas de lectura	Voces sociales
Lectoescritura y construcción de la ciudadanía	Miguel Ángel De Marco. En: De Marco, M. (03 de agosto de 2016). “Con el impulso de la revolución educativa de Sarmiento”, en <i>La Nación</i> . Tedesco, J. C. En: Tedesco, J, C. (01 de noviembre de 2016). “Debates necesarios y postergados”, en <i>La Nación</i> . Borzzone, Ana María. En: Vázquez, L. (15 de noviembre de 2016). “Cambiarán el modo de enseñar a leer y escribir”, en <i>La Nación</i> .
Soporte libro	-
Textos canónicos	-
Mercado editorial	-
Lectoescritura / escritura manual/cursiva/ imprenta)	Mercedes Miguel, Secretaria de Innovación y Calidad Educativa de la Nación; Ana María Borzzone, investigadora CONICET; Beatriz Diuk, docente UNSAM, responsable de la propuesta

	Derecho a Aprender a Leer y Escribir (DALE); Florencia Salvarezza, directora del Departamento de Lenguaje del Instituto de Neurología Cognitiva (INECO); Mirta Castedo, Directora de la Maestría en Escritura y Alfabetización UNLP. En: Vázquez, L. (15 de noviembre de 2016). "Cambiarán el modo de enseñar a leer y escribir", en <i>La Nación</i> .
Uso de la tecnología	Alejandro Andersson. En: Andersson, A. (02 de noviembre de 2016). "Adaptarse a un nuevo modo de procesar el conocimiento", en <i>La Nación</i> .
Mundo del trabajo	-
Deseo/ Experiencia	-
Neurociencias	Diego Golombek; Sexta Escuela Latinoamericana de Educación y ciencias cognitivas; Fundación Di Tella; Fundación Mc Donnell. En: Golombek, D. (03 de abril de 2016). "¿Llegan las aulas los avances de las neurociencias?", en <i>La Nación</i> . Revista. Florencia Salvarezza, directora del Departamento de Lenguaje del Instituto de Neurología Cognitiva (INECO), Mercedes Miguel, secretaria de Innovación y Calidad Educativa de La Nación. En: Vázquez, L. (15 de noviembre de 2016). "Cambiarán el modo de enseñar a leer y escribir", en <i>La Nación</i> .
Pruebas Internacionales de lectura	Tedesco, J. C. En: Tedesco, J, C. (01 de noviembre de 2016). "Debates necesarios y postergados", en <i>La Nación</i> .
Calidad/ evaluación/ exámenes de ingreso	Esteban Bullrich, ministro de Educación de la Nación; Ana Lía Errecalde, decana Facultad de Medicina de la UNLP. En: Esteban Bullrich, sobre los bochazos masivos en la Universidad de La Plata: "Rehacer el examen no cambia la situación" (13 de julio de 2016), en <i>La Nación</i> .
Comparación con otros países	-
Formación docente	-

5.5. Análisis del corpus, año 2017

Fecha	Autor/a	Sección Suplem ento o	Título	Voces sociales

		Revista		
14/02/2017	Daniel Gigena	Opinión / Miradas	“Qué significa enseñar Literatura”	<ul style="list-style-type: none"> - Gonzalo Santos, docente, periodista - Diego De Vicenzo, Profesor de Literatura en escuelas secundarias y bachilleratos de adultos, autor de libros de estudio.
17/04/2017	Fernando Massa	Sociedad / Edición impresa	“Cursiva: una forma de escribir que se extingue dentro y fuera del aula”	<ul style="list-style-type: none"> - Valeria Romano, madre de Candela - Edgardo De Vicenzi, asesor general de Vaneduc - Diana Capomagi, asesora pedagógica de Vaneduc - Claudia Arcenillas, Vicedirectora del colegio Juan Bautista Alberdi - Fumigalli, Julieta, Investigadora UBA, CONICET. - Florencia Salvarezza, Directora del Instituto de Neurociencias y Educación, Fundación INECO - María Teresa Lugo, coordinadora de Proyectos TIC y Educación de la Unesco - Adriana Zilotto, perito grafóloga
17/04/2017	Pedro Luis Barcia	Sociedad / Edición impresa	“La letra manuscrita, ¿ya es una especie en peligro de extinción?”	<ul style="list-style-type: none"> - Pashi Shalberg y Paul Robert , estudiosos del fenómeno finlandés - Virginia Berninger, investigadora de la Universidad de Washington - Cita de Martínez Estrada
18/05/2017	Fuente: Agencia <i>Telam</i>	Sociedad	“Un joven guaraní le escribió una carta a un profesor para disculparse por su	<ul style="list-style-type: none"> - Manuel Becerra, profesor - Paul Dani, rector del colegio Sarmiento

			rendimiento”	
18/07/2017	Cecilia Acuña	Sociedad	“Manuscrito versus digital: ¿vamos a dejar de escribir a mano?”	<ul style="list-style-type: none"> - Florencia Salvarezza, directora del Instituto de Neurociencias y Educación, Fundación INECO - Guillermina Tiramonti, investigadora en Educación - Eugenia Roballos y Betina Naab, del estudio especialista en caligrafía Roballos Naab y docentes de la UBA - Marita Grillo, Doctora en Comunicación de la Universidad Austral
03/08/2017	Daniel Santa Cruz	Sociedad	“El futuro de la escuela: ¿Más tecnología y menos docentes?”	<ul style="list-style-type: none"> - Informe de la Organización Getting Smart. - Guía del Observatorio de Tendencias Coolhunting Community. - Soledad Acuña, Ministra de Educación de la Ciudad de Buenos Aires). - Gustavo Iaes, especialista en Educación - Axel Rivas, co- director del Programa de Educación , Cippec - Rexach, Vera, especialista en TIC y Educación , OE - Andrés Delich, ex ministro de Educación -Diego Merino, subsecretario de planeamiento e innovación educativa porteño
31/07/2017	Luciano Román	Opinión /	“La escuela debe hablar claro”	Resultados de pruebas PISA

		Edición impresa		
07/08/2017	Carolina Otero	Sociedad / Edición impresa	“Pasión por el aula, un idioma que comparten maestros porteños y finlandeses”	- Adriana Montemurro, directora de la Escuela N° 15, Liniers - Mónica de la Horra, directora escuela primaria N° 18, Liniers - Juan Carlos Lenguita, director de la escuela N° 15, Villa Soldati - Adrián Muzzaglia, supervisor de educación primaria - Minna Makinhonko, de la University Eastern Finland - Marjukka Skansti, de la University of Turku
27/09/2017	María Elena Polack.	Sociedad / Educación	“Los adolescentes sólo leen en papel textos escolares”.	Roxana Murduchowicz, doctora en Comunicación Social. Fernando Cuello, Secretario de Adira. Betina Azugna, gerente de responsabilidad social de Sancor Seguros.

“Qué significa enseñar Literatura”, artículo de opinión escrito por Daniel Gigena (14 de febrero de 2017). El autor se presenta, en primera persona del singular, como profesor de Literatura, materia que durante unos años dio en el mismo barrio en el que había vivido. Se entiende que en la escuela secundaria. En el primer párrafo establece una analogía en relación al verbo “cultivar”: en el barrio había unos portugueses que cultivaban verduras y en los años noventa se construyó una escuela pública: “¿No era ese también una especie de cultivo?”, reflexiona el autor.

Cuenta, además, que según la planificación ministerial debía enseñar literatura española, latinoamericana y argentina y que en virtud de sus gustos sintetizó esos contenidos en “Cervantes, Quevedo, Góngora, Mariano José de Larra, Luis Cernuda y García Lorca”. Síntesis que, como se observa, solo consideró autores españoles.

Respecto a su profesión docente, en varios momentos del texto realiza algunas consideraciones en torno a lo que llama “pathos”. Se cita textualmente:

- (a) Es sabido que a quienes nos gusta la literatura nos suele gustar también evangelizar un poco, ver qué hacemos con nuestro pathos , dice Gonzalo Santos, docente y periodista, autor de dos libros de crónicas sobre su experiencia como docente: En las escuelas y (De)formación docente: apuntes dispersos-. Algunos se hacen editores, otros traducen, escriben reseñas, otros dan clase. La verdad es que yo nunca supe qué hacer con el mío. Mientras tanto, me hice profesor.
- (b) En el caso de la docencia, recuerdo que antes de terminar la secundaria empecé a leer mucha literatura y un buen día (o malo, todavía no lo decido) se me ocurrió que podría enseñar, recuerda. Nadie puede prometer que los romances con la literatura son fáciles.
- (c) ¿Por qué había estudiado el profesorado de literatura? Dudaba de mi competencia como docente, me costaba hablar en público y la disciplina no era mi fuerte. Sin embargo, me gustaba leer y siempre había hablado de las lecturas con mis compañeros de estudios, mis amigos, mis docentes y mis parejas. Esa conversación había empezado muy temprano y todavía perdura. En los años de docencia, entonces, hablé de literatura con los adolescentes que asistían a clases en esa escuela de Villa Madero.
- (d) Cada vez que marzo se acerca, pienso que la enseñanza de literatura se asemeja más a un ejercicio de sensibilidad con discernimiento que a una rutina en vista de la apropiación de un saber.

En (a), (b) y (c) asoman, asociados a la profesión docente, algunos conceptos que representan a la elección de la profesión como un ejercicio por descarte, que se elige cuando no se sabe qué hacer. Una “ocurrencia” que el autor aún no puede definir si ha sido buena o mala. Aparece la idea del docente como “evangelizador” y las prácticas de lectura –en una clase de literatura- vinculadas a la lectura de textos canónicos (españoles) y al objeto libro. Es un docente que se define como lector (cuando señala

sus años de docencia lo hace en tiempo pasado); hablaba con sus amigos, pareja, docentes sobre literatura y así también con los adolescentes. Si bien, en su relato sobre la docencia, se establece una relación entre el texto impreso y la oralidad (la charla, el diálogo sobre los textos), no se mencionan otros aspectos de la formación docente más que el gusto por la lectura.

Finalmente, en (d), sus pensamientos sobre la tarea docente aparecen en el mes de marzo (esta idea refuerza el discurso sobre el trabajo docente en los términos del calendario escolar) y por otra parte, en el texto, no se señala a la docencia como un trabajo sino asociada al gusto por la literatura. Esto se vincula con la idea de que las prácticas de lectura solo se relacionan con la enseñanza de la literatura.

En el texto aparecen citadas las voces de otros docentes: Diego De Vincenzo, “profesor de literatura en escuelas secundarias y bachilleratos de adultos, y autor de libros de estudio” y Gonzalo Santos, “docente y periodista, autor de dos libros de crónicas sobre su experiencia como docente: En las escuelas y (De) formación docente: apuntes dispersos”.

La cita de De Vincenzo:

Las mujeres me hicieron amar la literatura dice Diego De Vincenzo, profesor de literatura en escuelas secundarias y bachilleratos de adultos, y autor de libros de estudio-. Los libros los compraba mi vieja, mi tía me legó la cultura letrada, y el erotismo maternal y pedagógico vino de mis profesoras del secundario. A los catorce años, una blonda de ojos turquesas me pedía que la retratara, por ejemplo, con léxico modernista. La de cuarto, de Española, siempre que me hablaba me acariciaba el pelo. Ellas me introdujeron en las lecturas más canónicas, y a mí me encantaban.

No es tema de esta tesis, sin embargo, no puede dejar de mencionarse en la cita la idea de un “erotismo maternal y pedagógico” (además de la feminización del cuerpo

docente: “blonda de ojos turquesa”) asociado a una tradición de significación en relación al género en la escuela y en la educación.⁴¹

Específicamente, en relación a las prácticas de lectura, se observa que no queda en claro si es una cita de De Vicenzo por la falta de marcas gráficas- aunque se estima que sí- en la que se enfatiza que no es verdad que los estudiantes no quieran leer. “Yo despertaba el deseo por leer, pero en todo Torcuato no había una sola librería para husmear libros”.

Coincidimos con el autor en el énfasis sobre que no es verdad que los estudiantes no quieran leer. Sin embargo, como bien señala Elsie Rockwell (2001, p. 16) “Si bien la materialidad influye en la forma de leer, no la determina por sí sola”, ya que más allá del libro como objeto (o los autores canónicos) es necesario abordar las maneras de leer; y agrega, Rockwell, que el desafío es explorar la separación entre el “protocolo ideal de lectura y las múltiples formas de leer que se adoptan en la clase. Cada manera de leer puede conducir a un uso diferente de un mismo material impreso” (op.cit., p. 16).

De allí se desprende que el docente que escribe el artículo de opinión realiza un recorrido centrado más en la actividad de enseñar por sobre la idea de que enseñar y aprender no puede dissociarse. Su experiencia puede ser muy valiosa para compartir con los lectores de *La Nación*, aunque se aporta una mirada incompleta que no contempla el espacio de mediación entre unos textos que están allí para ser leídos y unos estudiantes que pretendemos ávidos por encontrarlos.

Además, aparece el factor “mágico”. Sobre la tarea docente de De Vicenzo, el autor dice: “Este año, probará con darles a sus alumnos, como si fuera una pócima mágica, estrategias para una escritura creativa”. Ya el 8 de diciembre de 2015, en la entrevista que le realiza Luciana Vázquez a Vikas Porta observamos que se hace referencia a

⁴¹ Se sugiere para ampliar al respecto la lectura de los aportes realizados por Graciela Morgade en trabajos como: BUROCRACIA EDUCATIVA, TRABAJO DOCENTE Y GÉNERO: SUPERVISORAS QUE CONDUCEN “PONIENDO EL CUERPO”. Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 99, p. 400-425, maio/ago. 2007. Además de su producción bibliográfica. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n99/a06v2899>

“esa magia que sucede en clase”. Es posible considerar que el atributo de mágico o los efectos de una pócima mágica no dan cuenta del proceso de enseñanza- aprendizaje compartido por docentes y estudiantes.

Se destaca que las voces convocadas por el autor son de docentes que ejercen o han ejercido la docencia.

Alterando el orden cronológico se citan tres artículos –todos de la sección Sociedad y con firma de autor- del año 2017 que tratan el tema de la escritura en relación a la letra cursiva e imprenta y el manuscrito versus digital:

17/04/2017	Fernando Massa	Sociedad/ Edición impresa	“Cursiva: una forma de escribir que se extingue dentro y fuera del aula”
17/04/2017	Pedro Luis Barcia	Sociedad/ Edición impresa	“La letra manuscrita, ¿ya es una especie en peligro de extinción?”
18/07/2017	Cecilia Acuña	Sociedad	“Manuscrito versus digital: ¿vamos a dejar de escribir a mano?”

En clave del estudio de la lectura y la educación, en el primer caso, el artículo escrito por Fernando Massa, lleva por título “Cursiva: una forma de escribir que se extingue dentro y fuera del aula” y en la bajada se destaca que *Los alumnos hacen sus primeras letras en imprenta mayúscula y minúscula; los docentes priorizan la comprensión de textos*. El primer párrafo narra la historia de una niña, Candela y su complicación con la escritura de la letra cursiva.

En relación a los docentes, quienes según el artículo priorizan la comprensión lectora (tema importante ya que hemos analizado variados artículos del diario que comentan los resultados de las pruebas internacionales al respecto) no se amplía la temática y no se los consulta para conocer sus experiencias en el aula (docentes a cargo de aula donde se inician las prácticas de lectoescritura) al respecto.

Sí aparecen las voces de:

- 1-Valeria Romano, la madre de Candela, que asiste a un colegio privado en Pacheco.
- 2-Edgardo De Vincenzi, asesor general de Vaneduc, y Diana Capomagi, asesora pedagógica de esa red de colegios.
- 3-Claudia Arcenillas, vicedirectora de primaria del Colegio Juan Bautista Alberdi de Castelar (en el artículo no se aclara que esta institución forma parte de la red de colegios Vaneduc⁴²).
- 4-Julieta Fumagalli, investigadora del Instituto de Lingüística de la UBA y el Conicet.
- 5- La regente de nivel primario de una escuela pública del distrito 1 de Capital de la que se dice “no se resigna” (no aparece su nombre ni el nombre de la escuela).
- 6-La directora del Instituto de Neurociencias & Educación de la Fundación Ineco, Florencia Salvarezza.
- 7-La coordinadora de Proyectos TIC y Educación de la Unesco para América latina, María Teresa Lugo.
- 8-La perito grafóloga y directiva del Instituto Superior Emerson Adriana Zilotto (trabajó con la marca Éxito)

De la simple cita de las voces que el autor recupera para tratar el tema se desprende que: no se consulta a docentes (a cargo de aula), todas las personas que se citan son nombradas por su nombre y cargo menos “la regente del nivel primario de una escuela pública del distrito 1 de Capital” (a quien se le atribuye la característica de no resignarse), las instituciones escolares que aparecen pertenecen al ámbito de gestión privada y son consultadas personas de organizaciones como Unesco y el Instituto de Neurociencias & Educación de la Fundación INECO con presencia en otros artículos del corpus. Además de una perito grafóloga que trabajó para la marca Éxito.

Es decir, no aparecen las voces de docentes de las escuelas públicas. Siguiendo a Luisa Martín Rojo (1997, p. 3) “se trata de determinar qué papel juegan determinados

⁴² Sobre las orientaciones pedagógico-didácticas del sistema Vaneduc puede consultarse la página web: <http://www.vaneduc.edu.ar/pedagogia.asp><http://www.vaneduc.edu.ar/pedagogia.asp>.

discursos en el mantenimiento y refuerzo del orden social (...) por ejemplo, el acceso de discursos de oposición o de los discursos producidos por determinados grupos sociales”.

Sobre las prácticas de lectura, es Julieta Fumagalli, investigadora del Instituto de Lingüística de la UBA y el Conicet quien explica que “la cursiva tiene una incidencia beneficiosa en el aprendizaje de la escritura” y “Al mismo tiempo, observa un impacto positivo en la lectura: “La cursiva no se ha abandonado. Es cierto que los trazos de la imprenta son más fáciles para empezar a leer y escribir. Pero a los chicos hay que familiarizarlos con todos los formatos porque tienen que poder leer cualquier texto”.

Finalmente, aparece la comparación con otros países como: “En Finlandia, desde el año pasado los chicos aprenden un tipo de escritura, la imprenta, y en Estados Unidos, desde 2014, la cursiva no es obligatoria”.

Pedro Luis Barcia escribe el artículo “La letra manuscrita, ¿ya es una especie en peligro de extinción?”. El primer párrafo comienza con la referencia a Finlandia señalando que en ese país, desde 2016, se “dio prioridad a la escritura en imprenta sobre la manuscrita, y las horas dedicadas a la enseñanza del manuscibir serán destinadas a mecanografía”. Ese primer enunciado es seguido por un “aunque” que invalida, de algún modo, la primera afirmación al indicar: “Aunque deja un grado de libertad de acción a las escuelas”. Además el autor agrega que no hay resultados ciertos sobre los beneficios del uso de la manuscrita por sobre la cursiva y que existen más opiniones que datos.

Pese a citar a Finlandia -ya en el primer párrafo-, en el segundo se advierte que no se trata de imitar a ese país y que frente a la dicotomía entre cursiva e imprenta optamos (el plural designa, se entiende en el contexto del texto, a los argentinos) por la coexistencia.

Agrega que “Naturalmente, el uso de pecés, tabletas y celulares impone el manejo de las letras de imprenta, pero cabe señalar que en Estados Unidos se está avanzando en la escritura digital manuscrita”. Esto pese a que en el artículo analizado precedentemente se señala que en “Estados Unidos, desde 2014, la cursiva no es obligatoria”.

Continúa Luis Pedro Barcia haciendo una mención a la tarea docente:

Hay mucho apampamiento por parte de los maestros en este terreno. Los profesorados de letras de las universidades (salvo dos de ellas) no enseñan los métodos de la lectoescritura a sus alumnos, que van a ser los titulares en los institutos de profesorado, con lo cual los egresados universitarios improvisan en campo tan delicado y generan una enorme confusión en las pobres maestras potenciales, y en la cascada didáctica, en los párvulos que las padecerán.

El término apampamiento, según la academia argentina de letras: “esa sensación de no saber hacia dónde rumbar ha sido llamada por los argentinos del XIX empampamiento, y los del XX la hemos nombrado apampamiento⁴³” y en el contexto del enunciado se entiende a esos efectos ya que luego se indica que las “pobres maestras” tienen una enorme confusión. En relación a la falta de formación sobre los métodos de lectoescritura indica el autor que solo en dos universidades a las que no se nombra se enseñan. Aparece asociado a la lectura un hilo discursivo que refiere en un sentido negativo (por ausencia) a la formación docente, recurrente en el pensamiento de Barcia.

Por otra parte, en la opinión del autor se encuentra la versión de una idea que concuerda con lo estudiado por Carlino, Iglesia y Laxalt (2013. p. 109) al entender “el escribir como una actividad social, lingüística y cognitiva que permite repensar aquello sobre lo que se escribe, y dar origen a ideas que no existían antes de escribir”. Escribe Barcia: “Ligar las letras está probado como tarea que involucra al cerebro positivamente: calibra la motricidad fina, estimula la memoria y la atención, da tiempo a pensar la frase que se está escribiendo y a escoger las voces, con oportuna dosis de *slow*”. Cierra el texto con una frase de Ezequiel Martínez Estrada para proponer la convivencia entre el texto manuscrito y el teclado.

⁴³ Según Boletín Oficial de la Academia Argentina de Letras. TOMO LXXI, enero-abril de 2006, N° 283-284. Recuperado de <http://www.letras.edu.ar/wwwisis/indice/Boletin%202006%20-%20283-284.pdf>

Cecilia Acuña, completa esta “trilogía” del año 2017 sobre escritura manuscrita y/o digital con el texto “Manuscrito versus digital: ¿vamos a dejar de escribir a mano?” La autora realiza una introducción en la que plantea que el debate es similar al que hace algunos años se generó sobre el papel y el libro digital:

Nos pasamos años leyendo lamentos y casi necrológicas acerca de la extinción de las librerías y de sus productos, hemos soportado cientos de notas haciendo una defensa del aroma que despide el papel de los libros leídos a conciencia, gastados por el tiempo y por la lectura activa. Pero lo cierto es que nada de eso sucedió: hoy, en la realidad, conviven los dos formatos sin conflictos aparentes entre sí. Ahora, volviendo al tema que nos convoca, no se trata de plantear aquí enfrentamientos apocalípticos: nadie dejará de escribir a mano pero sí, tal vez, en cursiva.

El tema, entonces, se redefine y vuelve al dilema de la escritura en cursiva o imprenta. ¿Tiene sentido insistir con la cursiva cuando en el mundo todo es imprenta mayúscula y minúscula?, pregunta Acuña. Para responder a la cuestión aparecen las voces de:

1- Florencia Salvarezza, directora del Instituto de Neurociencias y Educación de la Fundación INECO. "Las neurociencias han estudiado mucho el proceso de alfabetización. Hay teorías que aseguran que la escritura cursiva promueve un buen proceso de alfabetización porque en algún punto las letras ligadas entre sí tienen más relación con el proceso de hablar y de leer que la letra segmentada. Sin embargo, hay evidencia práctica, empírica, de países que no trabajan con la cursiva que tienen excelentes sistemas, por ejemplo, Finlandia y Singapur donde se trabaja con una letra manuscrita mixta normalizada"

2- Guillermina Tiramonti, investigadora en educación: "La escritura es la que permite un esclarecimiento de las ideas, una sistematización de ellas y un avance en el pensamiento. No la escritura a mano o con la computadora. La escritura en sí.

3- Marita Grillo, doctora en comunicación y titular de dos cátedras de la carrera de Comunicación de la Universidad Austral, "la cursiva tiene que ver con la ligadura,

con la unión y la fluidez en el pensamiento. La imprenta pareciera debilitar esa capacidad de enlazar, de interligar las ideas.

4- Eugenia Roballos y Betina Naab, del estudio especialista en caligrafía Roballos Naab y las dos docentes de la UBA, señalan que nadie puede prescindir de escribir a mano, que quizás en el futuro se utilice menos, pero que no se puede ser tan radical en relación a la supervivencia del *handwriting*: "a lo largo de la historia se declaró muchas veces el fin de la escritura manual y, sin embargo, siguió adelante, reinventándose con nuevos códigos y adaptando su función, su aspecto a través de nuevos soportes, herramientas y métodos".

En lo que concierne al análisis que se realiza, destacaremos algunos aspectos. En principio, la incorporación de un debate que se presenta como actual y novedoso en tres artículos que el medio publica en el año 2017. Una breve cita del extenso aporte de Emilia Ferreiro a tales cuestiones- de un texto publicado en 1993- permite comprobar lo contrario:

La pertinencia de este enfoque tradicional mecanicista puede discutirse desde otros puntos de vista. Una vez superada la época en que se pensó que la "cultura de la imagen" iba a tomar el lugar de la cultura escrita, la rápida difusión de los computadores nos ha suministrado otros desafíos. No obstante, en tanto las demandas de la alfabetización se han expandido y diversificado, la escuela continúa formando sus aprendices como si estuviera tratando con escribas de la antigüedad o copiantes de la Edad Media. En una época en que todas las tecnologías están cambiando, los pedagogos continúan el eterno debate acerca de las virtudes relativas de la escritura cursiva o de la letra de imprenta, en lugar de preguntar cómo pueden familiarizar a los niños lo antes posible a un teclado (sea de una máquina de escribir o de un computador) ya que la escritura por medio de un teclado es evidentemente la forma de los tiempos modernos y del mercado laboral. (Ferreiro, 1993, p.27).

Con lo cual, el debate no es nuevo y en los términos entendidos por Ferreiro se corresponde con un enfoque mecanicista. El hecho de introducir una disputa, generar información y opinión sobre un tema (y no otro) se corresponde con la idea planteada por Luis. M. Rojo (1997, p. 7) -que retoma de Foucault- de orden del discurso en cuanto a que los discursos no circulan libremente por las sociedades sino que pueden develarse condiciones que regulan su producción y en este caso, circulación por ser un medio nacional, que “permite a cualquier locutor retomar la voz de un enunciador autorizado”. Puesto que para el abordaje del tema introducido como novedoso, vuelven a aparecer voces (ya mencionadas en otros artículos) como las que legitiman el discurso de las neurociencias. En relación a las prácticas de escritura dentro del campo académico, en general, hay acuerdos en desestimar tal debate en los términos planteados por *La Nación* y que en la voz de Florencia Salvarezza –Fundación INECO- se introduce, nuevamente, la estrategia de la comparación con Finlandia (se agrega Singapur).

Continuando con el orden cronológico, el artículo “Un joven guaraní le escribió una carta a un profesor para disculparse por su rendimiento”(al final del mismo aparece como fuente la agencia *Telam*) es abordado en virtud de la relevancia que significa la incorporación (por cierto involuntaria) de la voz de un estudiante. La bajada del título realza el motivo de las disculpas, “El alumno explicó que no comprende bien el idioma” y aunque no se ha estudiado en la presente tesis el análisis de las imágenes que construyen también el sentido de los textos publicados por *La Nación*, amerita un comentario la fotografía -recuperada de la red social *Twitter* del docente que la hizo pública- en la que se expone el trazo, la grafía, el uso de las palabras de parte de un estudiante en una misiva dirigida a su docente.

No analizaremos aquí los motivos de la exposición ni consultaremos si existió autorización previa. Fue una noticia de fuerte impacto, reproducida por medios locales y nacionales argentinos y también, por medios de Paraguay, Perú y Chile. Algunos de los términos utilizados para su difusión fueron: “Un joven guaraní pidió perdón (...)”; “Conmover: un alumno guaraní le pide perdón a su profesor (...)”; “Un

alumno pidió perdón por no entender”, “El niño paraguayo que conmovió a la web”, etc.

La Nación reproduce la carta del estudiante utilizando el adverbio (sic) para dar a entender que una palabra que pudiera parecer inexacta, es textual, según la definición del diccionario de la Real Academia Española. Es decir, la reproduce con las faltas de ortografía pero advierte sobre la anomalía.

En el texto se indica que la carta la envió un alumno a su profesor Manuel Becerra. El diario publica imágenes de la red social *Twitter* de Becerra –lugar en el que se hace pública la carta- con un texto donde el docente dice: “Un pibe, de motu proprio, le escribió esto a un docente al no poder resolver una prueba. Vení a decirme que no está aprendiendo”. No lo publica en primera persona sino que dice que fue entregada a “un profesor”. Sin embargo, el medio señala que es Becerra el docente que recibió la carta y a esos efectos incorpora su voz tanto a través de citas directas como indirectas.

(a) "Los pibes que tienen problemas de lectura y escritura los tienen por causas diferentes: cuando detectamos esto, empezamos a pensar que una experiencia posible era la enseñanza del castellano como segunda lengua", relató.

(b) "No estamos formados para esto, ni el Estado financia este tipo de actividades, aunque llegamos a una justificación pedagógica dando más forma a lo que surgió de manera intuitiva, y logramos que nos paguen un par de horas más por semana para armar estos espacios de acompañamiento".

(c) "Hay pibes que están viniendo de Haití y hablan francés", agregó. El docente refirió que "una intervención netamente pedagógica es animarlo (al estudiante) a que se atreva a expresar". Explicó: "Uno como docente registra que hay alumnos más callados; se da un debate grupal y siguen callados. Se les pregunta ¿te da vergüenza hablar?, para tener un diagnóstico y decir 'no te preocupes que estamos en la escuela para esto', y necesito comunicárselo para que la escuela diseñe una estrategia".

(d) Becerra destacó que, cuando el alumno presentó esta nota, la escuela no se quedó paralizada sino que todos los adultos intervinieron para diseñar el

taller. "Los idiomas americanos originarios están escondidos bajo un manto de vergüenza en los chicos. El resto de los pibes se da cuenta de la complejidad y le resulta interesante porque observa una riqueza cultural que la escuela ha tapado durante años", consideró.

También aparece la voz del rector de la escuela, del que se menciona "asumió en febrero de 2016":

El rector contó que "algunos docentes trabajan en un taller de fortalecimiento de la segunda lengua y Manuel Becerra es uno de ellos". Y, a continuación agregó que, para ellos, "es una oportunidad de volver a valorar las culturas originarias que están ancestralmente ocultas y de generar trayectorias de aprendizaje diferenciadas".

De lo anteriormente citado se destaca la construcción del título de la nota en el que se hace hincapié en el pedido de disculpas (del mismo modo lo hicieron otros medios) que realiza un estudiante guaraní por su rendimiento. El docente que publicó la carta, sin embargo, realiza una construcción diferente del hecho: puntualiza en la experiencia de "aprendizaje" que considera significa que un "pibe" pueda expresar sus "dificultades".

Guaraní/pibe

Rendimiento/aprendizaje

Respecto de las prácticas de lectura (y escritura), como señala el docente citado, son diversas las causas por las que los "pibes tienen problemas" (a). Evidentemente, la comprensión del idioma es una causa por demás significativa que lejos de ser motivo de un pedido de disculpas refiere al contexto de enseñanza- aprendizaje y no al rendimiento. Hay un estudiante que no comprende el idioma y hay docentes que requieren formación y financiamiento del Estado (b y d) para garantizar el acceso a la educación y el respeto a la lengua propia- dos derechos humanos básicos-. Además, existe una construcción sobre el silencio y la vergüenza (c) que se le atribuye al /los estudiante/es a los que se debe animar a hablar como una "intervención pedagógica".

Según estudios realizados por Novaro, Borton, Diez y Hecht (2008), *Sonidos del silencio, voces silenciadas: niños indígenas y migrantes en escuelas de Buenos Aires*, en virtud de un trabajo de campo etnográfico realizado en dos escuelas (provincia de Buenos Aires y CABA) en el año 2004: “El "silencio" como práctica discursiva nos invita a reflexionar sobre los sentidos que se le asignan, tanto de parte de nosotros -como observadores- como de los sujetos supuestamente ‘silenciosos’”, ello en relación a las distintas interpretaciones que se crearon sobre los niños y las niñas de comunidades originarias en el aula.

Claramente, en relación a las prácticas de lectura, puede inferirse que como describe Ana Carolina Herch (2011) si bien la Educación Intercultural Bilingüe propone tener en cuenta acciones que registren los procesos de escolarización de niños y niñas que se reconocen como parte de los pueblos originarios aún se está lejos de alcanzar un enfoque intercultural y ello conduce a “formas sutiles de discriminación y exclusión de los niños indígenas dentro de las aulas de nuestro país”. Ante el hecho de la carta enviada por un estudiante a un docente, la institución (todos los actores que la componen) ha diseñado, de manera “intuitiva” dice Becerra, alguna forma de intervención (talleres, espacios de diálogo, etc.).

Abordarlo de esta manera, configura una forma posible de visibilizar una realidad ante un hecho (la carta que escribe el estudiante); otra forma es focalizar en las disculpas que sugieren alguna una forma de culpa y con ello contribuir a la invisibilización de una temática que requiere, como se señaló, acciones para contribuir al proceso de escolarización. El modo de titular que realiza el medio es la exposición –en primer lugar realizada por el docente en una red social– que focaliza en el pedido de disculpas. Podríamos debatir sobre el origen de la culpa, el sentido de la disculpa -en ese contexto y a esos efectos- y si la misma es un acto de aprendizaje (en principio se arriesga un no); pero lo realmente significativo es no considerar que en la diversidad que habita la escuela ciertos parámetros que tienden a la homogeneización permiten el uso del término rendimiento y con ello la desigualdad. En definitiva, el fracaso escolar es una construcción que deriva de considerar la desigualdad de rendimientos (Gimeno Sacristán, 2004).

El artículo publicado en la sección sociedad, escrito por Daniel Santa Cruz, “El futuro de la escuela: ¿Más tecnología y menos docentes?”, inicia con un auspicioso augurio: dentro de 25 años, según varias investigaciones internacionales, habrá “acceso pleno a la educación, menos docentes, más tecnología, redes sociales más sofisticadas, clases personalizadas, realidad virtual, materias flexibles, formación continua que no culminará con la graduación en el nivel superior, alumnos obligados a ser mínimamente bilingües, aulas con otros formatos donde las hileras de bancos desaparecerán...”

Sobre las prácticas de lectura se hace referencia a un informe de la Organización Getting Smart, dedicada a estudiar temas relacionados con la educación, sobre una investigación que “muestra que las habilidades básicas de la educación como sumar, restar y leer ya comenzaron a evolucionar y dentro de dos décadas, al menos en los países más desarrollados, pasarán a ser la gestión de proyectos, la colaboración y el dominio de, al menos, dos o tres idiomas”.

La página de la organización, publica un informe de David Ross (12 de enero de 2019) que orienta en relación a cuál es la perspectiva para pensar en la lectura en relación a la gestión de proyectos En el mismo se lee (aclárese con la ayuda del traductor de página ofrecido por *Google*):

Argumenté enérgicamente en un blog de Buck Institute llamado cómo PBL se conecta a la investigación sobre la ciencia del cerebro que muchas de las conclusiones de cómo aprende la gente II tienen mucho que ver con los argumentos a favor del aprendizaje basado en proyectos (PBL)⁴⁴.

No ahondaremos en la interpretación de lo señalado por el investigador, pero sirva de muestra la cita (y una invitación a visitar la página de la organización) para comprender que los aportes están vinculados al estudio del cerebro, las neurociencias.

⁴⁴ Recuperado de <https://www.gettingsmart.com/2019/01/brain-research-creativity-and-project-based-learning/>

¿Qué pasará en la Argentina? y ¿qué dicen los especialistas argentinos?, se pregunta Santa Cruz.

- (a) "Estamos seguros de que, dentro de 25 años, las escuelas argentinas van a desarrollar estructuras mucho más flexibles", dice a *La Nación* Soledad Acuña, ministra de educación de la Ciudad de Buenos Aires.

- (b) "No creo que sea tan distinta a la actual. Tiene que ser una escuela que contenga a los chicos, que les dé un marco sano y democrático de crecimiento y les enseñe saberes básicos", dice Gustavo Iaies, especialista educación.

No se cita en su referencia, pero agregamos que fue Secretario de Educación Básica (Ministerio de Educación) entre 1999 y 2001.

- (c) Dependerá mucho de la capacidad del Estado de impulsar políticas educativas con financiamiento, creatividad y retroalimentación con el sistema", señala por su parte Axel Rivas, co-director -del Programa de Educación del Cippec.

- (d) Vera Rexach, Especialista en TIC y Educación de la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), no cree que la tecnología cambie demasiado en la educación argentina en 25 años. "Tampoco lo hará en otros países. No es solo cuestión de tecnologías digitales: las escuelas, como todas las instituciones arraigadas, cambian a ritmos más lentos, lo que no es indicador de inmovilidad, sino de dinámicas diferentes", expresa.

En relación a estas preguntas se observa que las respuestas se encuentran en las voces convocadas de:

Dos funcionarios (a la fecha) en ejercicio, Soledad Acuña (CABA) y Diego Merino, subsecretario de planeamiento e innovación educativa porteño); dos ex funcionarios, Gustavo Iaies y Andrés Delich; Alex Rivas, co. Director del Programa Educación del

Cippec⁴⁵, institución que tienen presencia en las publicaciones de *La Nación*; Vera Rexach, especialista en TIC y Educación de la OEI. Es decir, sobre el futuro de la escuela y la posibilidad de que hay menos docentes no se convoca a docentes en ejercicio.

También se sugiere otra guía para imaginar la escuela del futuro en el Observatorio de Tendencias Coolhunting Community⁴⁶ en la que puede leerse la tendencia de “empoderar a los alumnos” para estimular su talento y vocación, la actividad física y la “meditación como una novedad escolar”.

La opinión de Luciano Román aparece en el artículo “La escuela debe hablar claro”. Ya en el título se observa el carácter imperativo respecto de lo que la escuela “debe hacer” en la opinión del Director de Periodismo de la Universidad Católica de La Plata, ex secretario general de redacción del diario *El Día* (según cita *La Nación* en referencia al autor). El abordaje se realiza haciendo hincapié en la escritura (ortografía, reglas, dictados, etc.).

En relación al uso del lenguaje, se privilegia la función comunicativa: “La comunicación necesita de un lenguaje rico y a la vez accesible, sencillo y llano”. No obstante, en términos pedagógicos, el autor refiere que “Allí donde hubo “reglamentos de disciplina”, ahora hay “acuerdos de convivencia”. No es un simple

⁴⁵ CIPPEC es una institución sin fines de lucro. Su financiamiento proviene del apoyo de empresa, donantes individuales, organismos internacionales y los tres niveles del Estado. No acepta donaciones de funcionarios ni de partidos políticos. Esta institución según se registra en el balance 2017, tiene una fuerte presencia en el diario *La Nación*: “Entre los medios nacionales, CIPPEC objetivo mayor cantidad de menciones en los diarios *La Nación*, *Clarín*, *El Cronista*, la agencia *Telam*, *Perfil* y *El Economista* (...) Balance 2017, p.10. Recuperado de <https://www.cippec.org/como-nos-financiamos/>.

⁴⁶ “Coolhunting Group es un grupo empresarial español formado por diferentes empresas y líneas de negocio: Coolhunting University, especializada en la formación y capacitación de Coolhunters o Analistas de Tendencias; Una vez formados en la Coolhunting University, los analistas de tendencias pasan a formar parte de la Coolhunting Community, la mayor red global de coolhunters profesionales; Cada año medimos el pulso de las tendencias a nivel mundial en las principales ciudades del mundo a través de nuestros Trendstour”. De la página del grupo. Recuperado de <https://www.coolhuntingg.com/>.

cambio de denominación. Expresa, en palabras, una cultura escolar en la que las reglas son reemplazadas por supuestos acuerdos”.

No se hace particular referencia a la práctica de lectura y en tal sentido al no nombrarla se disocia de la práctica de escritura. Cita, Román, los resultados de **las pruebas internacionales PISA** como argumento –un tópico recurrente- que sostiene sus impresiones para firmar que “los chicos escriben cada vez peor”.

Finalmente, se observa una relación entre las prácticas del lenguaje y los aspectos disciplinarios que el mismo autor señala hoy son considerados “vieja pedagogía, conservadora y autoritaria” pero invita a reproducir: “Quizá los alumnos estén esperando que les digan que las reglas son las reglas. Tan simple como eso”.

Carolina Otero, en la sección sociedad, escribe “Pasión por el aula, un idioma que comparten maestros porteños y finlandeses”. El título transita por una cierta romanización de la tarea docente en la metáfora de “pasión por el aula” que comparten maestros de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, a los que se denomina “porteños” y docentes de Finlandia (no se nombra ciudad en este caso).

En el artículo se recupera nuevamente la temática de la educación en Finlandia. Si bien la profesión de las voces convocadas es la docencia (son maestros), las personas que narran la experiencia del viaje y el encuentro con sus pares finlandeses ejercen cargos directivos:

- Adriana Montemurro (directora de la Escuela N° 15, Liniers).
- Mónica de la Horra (directora escuela primaria N° 18, Liniers).
- Juan Carlos Lenguita (director de la escuela N° 15, Villa Soldati).
- Adrián Muzzaglia (supervisor de educación primaria).

Sin desconocer y valorando la tarea de los citados, se señala que nuevamente no aparecen convocadas las voces de docentes a cargo de aula (se denomina de esta manera para diferenciar de los cargos directivos o personas que siendo docentes o profesores no están en ejercicio de la actividad con estudiantes en el aula). No

obstante, a diferencia de las citas de especialistas que si bien pueden ser docentes o profesores, los directivos tienen un contacto directo con el espacio escolar.

La bajada del título señala que la diferencia más importante es la infraestructura. Sin embargo, en el cuerpo del artículo y avanzado el texto -entre cuestiones climáticas, edilicias y relativas a la inversión en educación - sobre las prácticas de lectura, los docentes (se los nombra como docentes de escuelas de innovación pedagógica) que participan de la experiencia de intercambio refieren:

- (a) Mientras en la Argentina el nivel primario empieza a los 6 años, en Finlandia se ingresa después de haber cumplido los 7. Para Lenguita, ése puede ser uno de los motivos del éxito de la enseñanza. "No es lo mismo el aprendizaje de la lectoescritura, uno de los más difíciles del ser humano, con la madurez de un chico de 5 años que el de uno de 7".
- (b) Para Montemurro, "los chicos no participaban; las clases son absolutamente conductistas", y trabajan "con cuadernos y libros que nosotros usábamos cuando yo iba a la primaria, hace más de 30 años. (...) "el método tradicional les debe servir", también marca la diferencia con la ciudad de Buenos Aires, donde se fomentan "chicos críticos que participen, que piensen y que logren incorporar esos contenidos para poder utilizarlos en otras situaciones de aprendizaje. Eso no lo vi en Finlandia".
- (c) En Finlandia, suma Lenguita, "no existe el maestro taxi como aquí, que para mantener una familia tiene que trabajar en varios turnos".
- (d) Como formador de docentes, Mazzuglia considera que sería aplicable tener parejas pedagógicas en el aula con un máximo de 20 alumnos por salón. Lo considera el ideal educativo.

Algunas interpretaciones y reflexiones ya abordadas por la teoría producida en América Latina sobre (a), pueden leerse en el texto de la investigadora Mirta Castedo:

Sin duda, hay un momento clave en que los niños se apropian de la convencionalidad alfabética del sistema de escritura (muy difícil de precisar en edad, que podría oscilar entre los 4/5 a los 7/8 años), pero la enseñanza de la lengua escrita no comienza ni se detiene en ese período (1995, p. 3).

En efecto, hoy está abrumadoramente demostrado que los niños ingresan a la escuela con conocimientos sobre la lengua escrita que adquieren las diversas prácticas culturales en las que participan (Ferreiro y Teberosky, 1979; Ferreiro y Gómez Palacio, 1982; Tolchinsky y Levin, 1987; Pontecorvo y Zucchermaglio, 1988; Teberosky, 1991) (1995, p.3).

Sobre (b), Montemurro, directora de la Escuela N° 15 República Islámica de Pakistán de Liniers, destaca un aspecto ya abordado por el mismo medio en noviembre de 2016 con el título "Cambiarán el modo de enseñar a leer y a escribir" (en relación a conciencia fonológica como método que estudiaba el gobierno para implementar en las escuelas) y es nuevamente Mirta Castedo quién puede citarse en sus aportes a esa cuestión: Los críticos tachan la "conciencia fonológica" de mero entrenamiento y de conductista. Como hemos señalado, esta tesis solamente aborda el discurso del diario *La Nación* en relación a la temática, y se recuperan aspectos que necesariamente se desprenden de una lectura que también es crítica de los textos del corpus.

En ese sentido, lo que la directora advierte de la práctica en un aula de Finlandia y destaca de la perspectiva que se aplica en la CABA es consecuente con lo estudiado por Daniel Cassany desde una perspectiva crítica, al entender que los textos no son recipientes que contienen información neutral, no son objetivos. Cuando se realizan esas prácticas, señala el autor, reproducimos o repudiamos ciertas representaciones sociales según nuestra interpretación y por ser, prácticas situadas:

Además, las mismas prácticas de lectura y escritura son culturales (lo que se lee y escribe, cómo se lee o escribe, cuándo, por qué, quién, dónde, etc.), son particulares de cada comunidad y están estrechamente interrelacionadas con

la organización de la propia sociedad (con los diferentes grupos o clases, con la repartición del poder, el ejercicio de la dominación, etc.) (Cassany, 2005, p.p.13-14).

El artículo de Carolina Otero, finalmente, destaca que de la visita que los docentes realizaron a las escuelas de Jyväskylä recuperaron la idea de realizar seguimientos de las trayectorias escolares a través de indicadores como por ejemplo, “dentro de las prácticas del lenguaje evalúan la oralidad, la escritura y la lectura. Así lograron identificar en qué aspectos de la materia los alumnos presentan dificultades”. Aquí la autora focaliza en la evaluación del desempeño en la instancia de aprendizaje de los estudiantes para evaluar “dificultades”.

En las voces de “los maestros finlandeses” se focaliza la cuestión edilicia. Minna Makinhonko (University Eastern Finland): “los edificios escolares son básicamente los mismos en todo el mundo” y Marjukka Skansti (University of Turku): “Es más importante lo que pasa en clase. Incluso en los establecimientos que no son tan lindos pueden pasar cosas muy hermosas si hay un buen maestro que pueda manejar bien su clase”. Esta opinión surge luego de que la docente recorrió en una oportunidad las escuelas porteñas. Sobre este último aspecto, se considera que la selección y cita directa apunta a la invisibilización del problema de la infraestructura en las escuelas porteñas (en general, del país).

El último artículo del año 2017 -y del corpus de análisis- es: “Los adolescentes sólo leen en papel textos escolares”, escrito por María Elena Polak. El dato para la afirmación contenida en el título surge de una encuesta nacional “Los modos de leer de los adolescentes”, realizada por Roxana Morduchowicz, doctora en Comunicación, para la Asociación de Diarios del Interior de la República Argentina (ADIRA), con el auspicio del grupo Sancor Seguros.

Mediante citas (directas e indirectas) se incorporan las voces de ADIRA, entidad que busca acercar a los más jóvenes a la lectura de los diarios y la gerente de responsabilidad social empresaria del Grupo Sancor Seguros, Betina Azugna, quien explica que ese tipo de encuestas permite “contribuir al mejor bienestar” de los jóvenes y los niños.

La encuesta, se aclara, se realizó a 1800 adolescentes de 15 a 18 años en escuelas públicas y privadas de capitales provinciales y centros urbanos y se la define como "una buena radiografía de cómo leen hoy los adolescentes".

¿Qué revela el estudio sobre los "adolescentes" realizado por Morduchowicz, según el diario *La Nación*?

En principio, que la encuesta se realiza en capitales provinciales y centros urbanos y está enfocada solamente a la lectura de los diarios o medios de comunicación. Desconocemos, además, la representatividad de la muestra en virtud del universo estudiado; pero, aceptando su validez, no resulta descabellado que los "adolescentes" lean en papel los textos escolares si es en papel la oferta de textos en la escuela y que sí utilicen información de Internet para otras búsquedas o completar información relativa a la escuela.

"Ocho de cada 10 jóvenes dicen que lo que más leen en papel son libros para estudiar, mientras que siete de cada 10 usan Internet para cumplir con las tareas escolares".

Luego se afirma que, "Los adolescentes no ejercen el pensamiento crítico y reflexivo que quisiéramos que tengan. No saben definir los criterios sobre si una información es confiable o no. Siete de cada 10 hacen tareas superpuestas y buscan en Internet".

En términos generales puede observarse una idea de la lectura de los medios que no está mediada por la intervención docente salvo cuando se señala que el "35% se dirige directamente al link de la página que le brindó el docente en clase".

Además, no se destaca la comparación (como sí se hace en otros casos) en cuanto a la información que aporta Morduchowicz, que en este caso puede valorarse positivamente respecto de los estudiantes argentinos encuestados: "el 65% de los encuestados le dedica entre 5 a 15 minutos a leer noticias; el 30%, entre 15 a 30 minutos, y el 5% más de 30 minutos", mientras que en Francia y en Reino Unido "los chicos dedican menos de 30 segundos a leer una noticia y no ven videos más largos de 30 segundos".

Finalmente, sobre el pensamiento crítico que se espera de los adolescentes se insiste en que el resultado de la encuesta focaliza en qué es lo que los estudiantes hacen o no hacen respecto de la lectura, más que en una reflexión sobre la lectura y el uso de la

tecnología ya que el estudio respondió a los fines del criterio de la venta del diario en papel.

Otra visión posible que no se tiene en cuenta en el artículo es la que sugieren Ma. Alejandra Gasca Fernández y Frida Díaz Barriga Arceo al caracterizar a la alfabetización informacional (que retoman de Cassany, 2011) ausente como objeto de una enseñanza efectiva y deliberada y. Y agregan:

(...) los estudiantes han aprendido a navegar en la red en muchas ocasiones por ensayo y error o por imitación, sin que se haga énfasis en estrategias de navegación y búsqueda apropiadas. Habría que indagar si la forma en que buscan la información sus docentes es más sofisticada y competente, puesto que ellos pueden ser quienes modelan la manera en que buscan información con fines de aprendizaje en contextos escolarizados (Ma. Alejandra Gasca Fernández y Frida Díaz Barriga Arceo, p. 71).

Como síntesis del año 2017, puede señalarse que las voces convocadas pertenecen a sectores privados vinculados con organizaciones internacionales, laboratorios u observatorios nacionales e internacionales, docentes que ejercen cargos directivos y el caso de ADIRA. Respecto de las voces de los estudiantes, se cita a Candela – una niña que no llega a copiar en letra cursiva del pizarrón- y a un joven guaraní, que pide disculpas por su rendimiento.

Es interesante el abordaje que realiza el medio en la construcción de las historias de vida ya que, en la actualidad, “las noticias que despiertan más interés son las noticias que explican historias sobre vidas” remarca Fontcuberta (1993, p.49) y en particular, cuando ciertos “personajes” se convierten en reflejo de tendencias sociales mediante la espectacularización (podríamos agregar el concepto de romantización) de la vida privada como síntesis de aspectos colectivos.

La voz de docentes que ejercen su práctica en el aula es retomada para pensar –de algún modo- las prácticas de lectura asociadas a: la lectura de libros (texto de Daniel Gigena y de Cecilia Acuña); problemas de lectura y escritura por causas diferentes (artículo sobre el joven que pide disculpas por su rendimiento) y el uso de la

tecnología. También a diferencia de Finlandia (una comparación que sigue presente), los directivos que visitaron ese país, dan cuenta de que los niños finlandeses aprenden de manera conductista y que en Buenos Aires se fomenta que los chicos participen críticamente, que piensen e incorporen contenidos para poder utilizarlos en otras situaciones de aprendizaje. “Eso no lo vi en Finlandia”, dice una de las docentes que viajó. Aunque, según Morduchowicz y los resultados de su encuesta los adolescentes no ejercen el pensamiento crítico. Es decir, pareciera que se lo propicia desde la primaria pero luego lo pierden en la adolescencia. Estas lógicas -que circulan en el discurso del diario *La Nación* están atravesadas por la evaluación, el futuro de la escuela y los nuevos desafíos que estudios internacionales sugieren para el futuro.

Específicamente, las voces convocadas, van entramándose en las distintas significaciones que se desprenden sobre la lectura –como se ha señalado- y puede observarse en el siguiente cuadro correspondiente al año 2017:

Prácticas de lectura	Voces sociales
Lectoescritura y construcción de la ciudadanía	<p>Manuel Becerra. En: “Un joven guaraní le escribió una carta a un profesor para disculparse por su rendimiento” (18 de mayo de 2017), en <i>La Nación</i>.</p> <p>Axel Rivas. En: Santa Cruz (03 de agosto de 2017). “El futuro de la escuela: ¿Más tecnología y menos docentes?”, en <i>La Nación</i>.</p> <p>Montemurro, Adriana: Otero, C. (07 de agosto de 2017). “Pasión por el aula, un idioma que comparten maestros porteños y finlandeses”, en <i>La Nación</i>.</p>
Soporte libro	<p>Diego De Vicenzo. En: Gigena, D. (14 de febrero de 2017). “Qué significa enseñar literatura”, en <i>La Nación</i>.</p> <p>Roxana Morduchowicz, doctora en Comunicación. En: Polack, M. E. (27 de septiembre de 2017). “Los adolescentes sólo leen en papel textos escolares”, en <i>La Nación</i>.</p>
Textos canónicos	Daniel Gigena. En: Gigena, D. (14 de febrero de 2017). “Qué

	significa enseñar literatura”, en <i>La Nación</i> .
Mercado editorial	-
Lectoescritura / escritura manual/cursiva/ imprenta)	<p>Fernando Massa; Valeria Romano, madre de Candela; Edgardo De Vicenzi, asesor general de Vaneduc; Diana Capomagi, asesora pedagógica de Vaneduc; Claudia Arcenillas, Vicedirectora del colegio Juan Bautista Alberdi; Fumigalli, Julieta, Investigadora UBA, CONICET; Florencia Salvarezza, Directora del Instituto de Neurociencias y Educación, Fundación INECO; María Teresa Lugo, coordinadora de Proyectos TIC y Educación de la Unesco; Adriana Zilotto, perito grafóloga . En: Massa, F. (17 de abril de 2017). “Cursiva: una forma de escribir que se extingue dentro y fuera del aula” en <i>La Nación</i>..</p> <p>Pedro Luis Barcia, Virginia Berninger, investigadora de la Universidad de Washington. En: Barcia, P. (17 de abril de 2017). “La letra manuscrita, ¿ya es una especie en peligro de extinción?”, en <i>La Nación</i>.</p> <p>Guillermina Tiramonti, investigadora en Educación; Eugenia Roballos y Betina Naab, del estudio especialista en caligrafía; Roballos Naab y docentes de la UBA; Marita Grillo, Doctora en Comunicación de la Universidad Austral. En: Acuña, C. (18 de julio de 2017). “Manuscrito versus digital: ¿vamos a dejar de escribir a mano?”, en <i>La Nación</i>.</p> <p>Lenguita, Juan Carlos. En: Otero, C. (07 de agosto de 2017). “Pasión por el aula, un idioma que comparten maestros porteños y finlandeses”, en <i>La Nación</i>.</p>
Uso de la tecnología	<p>Pedro Luis Barcia. En: Barcia, P. (17 de abril de 2017). “La letra manuscrita, ¿ya es una especie en peligro de extinción?”, en <i>La Nación</i>.</p> <p>Informe de la Organización Getting Smart; Guía del Observatorio de Tendencias Coolhunting Community; Soledad Acuña, Ministra de Educación de la Ciudad de Buenos Aires; Gustavo Iaes, especialista en Educación; Axel Rivas, co- director del Programa</p>

	<p>de Educación, Cippec; Rexach, Vera, especialista en TIC y Educación, OE; Andrés Delich, ex ministro de Educación; Diego Merino, subsecretario de planeamiento e innovación educativa porteño. En: Santa Cruz. (03 de agosto de 2017). “El futuro de la escuela: ¿Más tecnología y menos docentes?”, en <i>La Nación</i>.</p> <p>Luciano Román. En: Román, L. (31 de julio de 2017). “La escuela debe hablar claro”, en <i>La Nación</i>.</p> <p>Roxana Morduchowicz, doctora en Comunicación. En: Polack, M. E. (27 de septiembre de 2017). “Los adolescentes sólo leen en papel textos escolares”, en <i>La Nación</i>.</p>
Mundo del trabajo	Soledad Acuña, Ministra de Educación de la Ciudad de Buenos Aires. En: Santa Cruz. (03 de agosto de 2017). “El futuro de la escuela: ¿Más tecnología y menos docentes?”, en <i>La Nación</i> .
Deseo/ Experiencia	-
Neurociencias	<p>Florencia Salvarezza, Directora del Instituto de Neurociencias y Educación, Fundación INECO. En: Massa, F. (17 de abril de 2017). “Cursiva: una forma de escribir que se extingue dentro y fuera del aula”, en <i>La Nación</i>.</p> <p>Florencia Salvarezza, directora del Instituto de Neurociencias y Educación, Fundación INECO. En: Acuña, C. (18 de julio de 2017). “Manuscrito versus digital: ¿vamos a dejar de escribir a mano?”, en <i>La Nación</i>.</p>
Pruebas Internacionales de lectura	Luciano Román. En: Román, L. (31 de julio de 2017). “La escuela debe hablar claro”, en <i>La Nación</i> .
Calidad/ evaluación/ exámenes de ingreso	
Comparación con otros países	<p>Fernando Masa. En: Massa, F. (17 de abril de 2017). “Cursiva: una forma de escribir que se extingue dentro y fuera del aula”, en <i>La Nación</i>.</p> <p>Pedro Luis Barcia; Pashi Shalberg y Paul Robert, estudiosos del fenómeno finlandés. En: Barcia, P. L. (17 de abril de 2017). “La letra manuscrita, ¿ya es una especie en peligro de extinción?”, en <i>La Nación</i>.</p>

<p>Formación docente</p>	<p>Daniel Gigena; Diego De Vicenzo, Gonzalo Santos. En: Gigena, D. (14 de febrero de 2017). "Qué significa enseñar literatura", en <i>La Nación</i>.</p> <p>Manuel Becerra. En: "Un joven guaraní le escribió una carta a un profesor para disculparse por su rendimiento" (18 de mayo de 2017), en <i>La Nación</i>.</p> <p>Adrián Muzzaglia, supervisor de educación primaria. En: Otero, C. (07 de agosto de 2017). "Pasión por el aula, un idioma que comparten maestros porteños y finlandeses", en <i>La Nación</i>.</p>
--------------------------	--

CAPÍTULO 6. CONCLUSIONES

Esta tesis, que es una propuesta de lectura crítica, invita a revisar el discurso como socialmente constitutivo así como socialmente constituido (Fairclough y Wodak, 1997 en Calsamiglia y Tusón, 2008, p. 1) y al análisis crítico del discurso como una forma de acción social.

Así, se partió de un abordaje en cuatro direcciones (sintetizando: la lectura, el discurso hegemónico, comunicación/educación y contexto político) para analizar el discurso del diario *La Nación* en relación a las prácticas de lectura en la educación que en estas instancias finales se entrecruzan para observar, luego de lo estudiado tanto en la primera como en la segunda etapa de análisis, los resultados del relevamiento de ciertas marcas discursivas que permiten develar y comprender los modos en la producción social del sentido (Valentino, Fino, 2015, p. 25).

De este modo, el relevamiento y el posterior análisis permitió identificar algunas regularidades que hemos comprendido en relación a los conceptos expuestos tanto en el recorrido teórico como en el apartado que señala el camino metodológico (Angenot, 2010; Charaudeau, 2003; Ducrot, 1984; Reyes, 1990; Vitale, 2017; Jäger, 2003; Barthes, 1975) y que comienzan a visibilizarse en esta etapa de reflexiones finales.

6.1. Reflexiones sobre la segunda etapa de análisis

El discurso del diario *La Nación* parte de entender que existe una crisis en la educación argentina y que esa crisis –en otros aspectos– atraviesa las prácticas de lectura. Sin embargo, como la información es una cuestión de lenguaje y el lenguaje no es transparente es que podemos analizar la opacidad mediante la cual se construye una visión del mundo (Charaudeau, 2003, p. 15) para ofrecer a los lectores. ¿Cómo son concebidas las prácticas de lectura para el medio? Es un interrogante que hemos podido comenzar a responder a través de las voces que *La Nación* convoca

para “hablar” del tema. Siguiendo a Angenot (2010, p. 27) el enfoque del discurso social no disocia el contenido de la forma (jamás, agrega el autor).

Por ello, es importante destacar que la mayoría de los artículos se corresponden con el género periodístico de opinión en el que se establece una especie de diálogo con el lector. Se parte, en esta tesis, de considerar que circula socialmente la idea de que la lectura o la comprensión lectora es un “problema” –podríamos decir aún más, que la educación es un problema en la Argentina o constituye un área de preocupación en los ciudadanos y en razón de ello aparece- o debería aparecer-en las propuestas políticas al igual que salud y seguridad.

En tal sentido, las voces convocadas por el medio para hablar del tema colaboran con la línea editorial y con ello en la construcción de una hegemonía discursiva ya que las voces que llamamos disidentes – que configuran la expresión de otras significaciones para entender a las prácticas de lectura en la educación - no tienen mayor visibilidad, ni incidencia, en el discurso del medio.

Como hemos desarrollado en el apartado de los recorridos teóricos, las prácticas significantes de una sociedad –el discurso de la información es una de ellas- forman un todo cointeligible que circulan imponiendo temas, roles, posiciones que contribuyen al discurso aceptable de una época (Angenot, 2010, p.29). Hablamos de memoria discursiva –la idea de crisis en la educación es clave para entender este concepto- a partir de la cual es posible imprimir una marca de lo decible.

Entonces, la concepción de las prácticas de lectura, dijimos, está anudada al modelo de educación que el medio porta. Así, la idea de crisis atraviesa también las prácticas de lectura y de ello se desprende que si la educación argentina está en crisis, la lectura también. Pero, como el discurso es ideológico, las continuidades y rupturas sobre el concepto de crisis están dadas por el corte cronológico establecido por las elecciones presidenciales del año 2015.

Hemos señalado, retomando las palabras de Silvia Finocchio (San Martín, 2009) -en un artículo que forma parte del corpus ampliado- que el recurso de la “crisis” es utilizado para dar cuenta de las tensiones que atraviesa la educación argentina desde mediados del siglo XIX. “Si hay crisis en educación, es de 1810”, dice el ministro de

Educación de la Nación, Alberto Sileoni (*La Nación*, 2013). Y, de algún modo, acordamos en ello; cuando todavía no aparece la idea de una política educativa capaz de sostenerse en el tiempo pero también entendiendo al campo de la educación como un campo en disputa. De hecho, es notorio que en el discurso del diario *La Nación* prácticamente se eluda la palabra derecho/s.

Año 2013: Una sola mención en la voz del ministro Alberto Sileoni:

“Me siento responsable y siento que tenemos mucho que hacer, y que la sociedad argentina, con todo **derecho**, no está satisfecha con estos resultados”, admitió el ministro (*La Nación*, 2013).

Año 2016: Una sola mención relacionada con el programa DALE.

La investigadora del Conicet, docente de la Unsam y responsable de la propuesta **Derecho** a Aprender a Leer y Escribir (DALE), Beatriz Diuk (Vázquez, 2016).

No se nombra la palabra derecho/s en los años 2014, 2015 y 2017. En clave de rigurosidad, la palabra derechos aparece en todos los textos en relación al *Copyright*.

Retoma, entonces, *La Nación*, a la crisis como un tópico que articula –entre los años 2013-2015- una crítica a la gestión de gobierno que es significativa, como puede observarse en el Cuadro sobre Educación/Políticas de Estado y gestión de Gobierno (ver material Anexo, p.p. 242-244) con matices como “crisis”, “baja calidad”, “deterioro”, “problemas de resultados”, “resultados poco auspiciosos”.

También, se vincula la crisis con la imposibilidad de soñar con una elite muy bien educada. Este aspecto amerita una reflexión en torno al sentido de la educación que se teje en los hilos discursivos que el discurso del diario *La Nación* construye de diversas maneras: calidad versus inclusión y ello junto a la hipótesis sostenida sobre que durante los años de la gestión de los gobiernos que el medio considera peyorativamente “populistas”⁴⁷ se ha generado una cultura del facilismo que no

⁴⁷ Publica *La Nación* el 2 de mayo de 2018: (...) La amenaza del populismo se ha globalizado. Luego de hacer estragos en América Latina (especialmente en la Argentina hasta 2015 y en Venezuela con Chávez y Maduro), hizo su irrupción (o reaparición) en los países avanzados en 2016, primero con Brexit en Gran Bretaña y luego con la campaña presidencial que llevó a Trump a la Casa Blanca (...) Tanto en la identificación de la naturaleza del virus populista como en su tratamiento terapéutico, la experiencia argentina es relevante. Si el experimento iniciado en diciembre de 2015 resultara exitoso,

propicia el esfuerzo y que además, manipula los datos de la realidad. “No importa si PISA o Terce: todo indica que la gestión educativa de los últimos diez años ha recibido otra vez un aplazo”, escribe Luciana Vázquez (Vázquez, 2014). La gestión está “aplazada”, es una metáfora que señala que en educación, el gobierno no aprueba el examen; no lo aprobó en diez años. Sugestivo es además, que la autora diga que no importa si PISA o Terce, cuando hemos observado que importan y mucho en el discurso del medio los resultados de las pruebas internacional (por su alta recurrencia) y que sea cuales sean los resultados siempre son desventajosos.

Hacia finales del 2015, aparece, de algún modo, la solución: hay que “disrumpir” la educación con una mayor participación del sector privado. Y lo dice el Ceo de la Fundación Varkey, Vikas Pota (Vázquez, 2015a). Hemos considerado, previamente, aspectos de la implementación de las políticas neoliberales que generan las condiciones donde todo se mercantiliza “todo tiene precio, todo se compra, todo se vende” (Sader, 2008, p. 43). La idea de crisis desaparece iniciado el 2016.

Ante este panorama, no resulta casual la apuesta a las evaluaciones (resultados de pruebas internacionales, nacionales y planes para evaluación de docentes). Ya en el año 2016, con la gestión del ministro Esteban Bullrich al frente de la cartera educativa, la voz del ministro en el discurso del diario *La Nación* adelanta “Nosotros somos muy proevaluación” (2016). Aparece la propuesta de articular en todos los niveles del sistema educativo en la palabra de Bullrich en relación a los “bochazos” en el ingreso a la Facultad de Medicina de la UNLP.

Se ha señalado en la segunda etapa de análisis que el ministro, fundándose en la lógica de la evaluación, cree que evaluando a los estudiantes de tercer grado -para saber si están aprendiendo a leer y a escribir correctamente- se garantizaría, de algún modo, que lo hagan en quinto año y consecuentemente puedan leer y escribir en la universidad. Al respecto entendemos que la lectura no es una práctica que se aprenda

lo cual todavía está por verse, el país podría convertirse en una prueba piloto para el mundo. (Ocampo Emilio, La amenaza global del populismo, 2 de mayo de 2018, *La Nación*). Recuperado de <https://www.lanacion.com.ar/2130559-la-amenaza-global-del-populismo>

de una vez y para siempre y que además, en los estudios superiores, existe una demanda propia de esa comunidad discursiva que requiere un acompañamiento para evitar la “orfandad de la lectura” (Carlino, 2005, p. 67).

En consecuencia, sobre las prácticas de lectura se observa un hilo discursivo (Jäger, 2003) que anuda la lectura con la idea de una práctica que se adquiere sin tener en cuenta su carácter contextual y las características propias de cada comunidad discursiva. Cuando el ministro Esteban Bullrich comenta sobre el examen de ingreso a la Facultad de Medicina de la UNLP (*La Nación*, 2016) propone evaluar a los alumnos de tercer grado para no “llegar tarde”. Así, no contempla una perspectiva que incluye entender a la lectura ya no en el sentido de la alfabetización como “aprender las primeras letras sino de las oportunidades para incluirse y participar en ciertas comunidades que utilizan el lenguaje con determinados propósitos. La universidad es una de ellas” (Carlino, 2005, p.14).

Por otra parte, en la opinión de Miguel Ángel De Marco, leer y escribir es la civilización entera. Recupera así las palabras y la gestión de Sarmiento en el proyecto civilizador y propone a esos efectos una revolución educativa frente al sombrío panorama de la educación argentina. Aparece, con ello, la tradición normalista que abrió caminos en el saber y la propuesta de redimir al “eminente argentino” (por Sarmiento) denostado por el “relato”, en relación al gobierno anterior a 2016, (De Marco, 2016). Desde otro abordaje, la mención a Sarmiento permea en otros discursos sobre la lectura vinculados con la civilización, la construcción de una persona culta y la cita de Barcia (que retoma de Platón) “Quién tiene el discurso tiene la espada” (Ventura, 2014).

Pablo Pineau refiere al respecto:

La escuela fue concebida como una maquinaria ideal de la modernización y de la inclusión de las poblaciones nativas e inmigrantes para lograr el “progreso” del país, mediante la producción de una estética común, articulada en conceptos como “civilización”, “república” “ciudadanía”, “cosmopolitismo”, “decencia”, “trabajo”, “ahorro”, “autocontrol” e “higiene”, a la que le oponían un enemigo -resumido en el término “barbarie”, asociado al atraso- que

reinaba fuera de ella. La opción político- pedagógica fue la “inclusión por homogeneización” (Dussel, 2003) (Pineau, 2014, pp. 31-32).

Ese panorama sombrío, alejado del ideal civilizatorio, tiene consecuencias que se manifiestan en el discurso del medio:

“No alimenten el sueño de una elite muy bien educada que nos va a sacar adelante”, dice Guillermo Etcheverry (*La Nación*, 2013).

“Las naciones que lideran el crecimiento económico procuran aumentar el ingreso de jóvenes a la universidad, pero- y es importante que los argentinos reconozcamos esto- no contemplan bajar el nivel de exigencias académicas” (Guadagni, 2013).

En Finlandia “(...) pudimos constatar un claro sentido de pertenencia nacional – gestado en el inmenso dolor de las tragedias de la primera mitad del siglo XX, una visión compartida y un proyecto en común (...) (Llach, 2014).

“(...) cuando la educación de diversas generaciones finalmente derrama en desarrollo y crecimiento económico). (Vázquez, 2014).

Y, finalmente, la voz de Juan Carlos Tedesco, que hemos definido como disidente al plantear preguntas sobre las inversiones extranjeras, sobre modelos/ proyectos de educadores progresistas que “no lograron penetrar en los sistemas educativos, particularmente en los segmentos del sistema al que acceden los sectores sociales más desfavorecidos” y focalizar -para plantear sus argumentos- en razones no solo pedagógicas sino políticas para pensar “debates necesarios y postergados” (Tedesco, 2016).

Algo más que la crisis

La construcción que realiza el diario *La Nación* sobre las prácticas de lectura en la educación se articula en un encadenamiento discursivo o redes de tópicos que se observan -en términos de continuidades- en varios planos que las voces sociales convocadas para hablar del tema establecen. Hemos condensado esas redes de tópicos de la siguiente manera:

1. El vínculo con los libros: textos canónicos y mercado editorial

Hay un fuerte anudamiento en el soporte libro, además de ciertas referencias a textos/autores canónicos. Como acceso a la cultura letrada, el soporte libro tiene una gran centralidad por su defensa o por la pregunta sobre otros soportes. Se cuestiona cómo es posible que los jóvenes digan que les gusta leer si no ubican a los libros entre sus preferencias (Blanc, 2013). Es decir, hay cuestionamiento a los jóvenes que se asumen como lectores por no citar entre sus preferencias al soporte libro.

Esta pregunta por el libro, además, es respondida por actores que se desempeñan en el mercado editorial (manuales escolares, textos para jóvenes, etc.): Diego Di Vincenzo, gerente de Contenidos y Soluciones Educativas de la Editorial Kapelusz y docente universitario; Verónica Lombardo, jefa del Área de Lengua de la Editorial Estrada y de Puerto de Palos, y también docente universitaria; Fernando Schneider, coordinador del Área de Ciencias Naturales de SM Argentina; Lucas Delgado, editor digital de Editorial Kapelusz (Ramón Zerda, 2013). Con lo cual, las respuestas o revalorizan al objeto libro (intercalando esas opiniones con las voces de escritores) o sirven para comentar el futuro digital de las editoriales.

Pero, también, aparecen otras voces como las que señalan que si bien los chicos usan computadora eso “significa que se adecúan a la época, no que sean más inteligentes” (*La Nación*, 2013). Así, hay un aprendizaje válido que está centrado en el modo tradicional de lectura.

Pero como dijimos, también se cuestiona el objeto libro: “Los libros son los únicos bienes culturales que los chicos consideran “viejos”, posiblemente por su lectura lineal y en blanco y negro”, dice Roxana Morduchowicz (Blanc, 2013). Quien además, según sus estudios, refiere que los libros aparecen asociados por los jóvenes a la lectura en solitario, a la escuela.

¿Será posible hacer que Mansilla y sus ranqueles inviten a los estudiantes a vivir una gran aventura a la manera de los jueguitos y las series que los chicos y los no tan chicos consumen tanto?, se pregunta Claudia Ramón Zerda (Ramón Zerda, 2013). Dudamos que Lucio Mansilla estuviera de acuerdo con que le asignen la propiedad de los ranqueles, no obstante entendemos que aventuras semejantes son grandes experiencias lectoras para los estudiantes. El tema no es el qué, ni el cómo sino el para qué y esa es una respuesta que en el discurso del diario *La Nación* aparece vinculada, solamente, con el mercado laboral.

Señalando rupturas al interior del discurso del diario *La Nación* en relación al libro, aparece la idea de la lectura como una práctica socio-histórica. (Ver cuadro anexo, pp 238-241). Esta es introducida en la voz de Roger Chartier en relación al desafío de la escuela ante los nuevos modos de leer (segmentación y fragmentación), así como la palabra de Néstor García Canclini indicando algo tan simple pero tan difícil de comprender “leer ya no es lo que era” (Blanc, 2013).

Igualmente, señalamos como una ruptura la idea del libro como una experiencia, reflexión que surge de la voz de Pedro Barcia (Ventura, 2014). Hay dos textos del corpus donde aparece la palabra de Barcia, podríamos decir que es afín a la línea editorial del medio, y acierta al decir que el libro genera una experiencia única e intransferible en consonancia con lo abordado por Larrosa (2007) como una apertura hacia lo desconocido. Si bien entendemos también a la lectura como experiencia colectiva, el concepto que propone Barcia y que parafraseándolo sostiene que habrá tantos Frankenstein como lectores de la novela de Shelley es, sin dudas, rupturista en el hilo del discurso analizado del diario *La Nación*.

Esta tesis, repetimos, parte de entender a la lectura como una práctica socio-histórica y en tal sentido es pertinente considerar también los desafíos que implican las nuevas

formas de leer. Hemos ahondado en las distintas perspectivas sobre qué se entiende por leer y acordamos en la idea de experiencia que de ningún modo descarta el soporte libro y también creemos como A. M. Chartier en la necesidad de hacer que los niños (los estudiantes en general) descubran la cultura escrita que no es solamente digital. Aún más, la idea de la lectura de los textos considerados canónicos es retomada por pedagogos críticos como un modo de colaborar con la deconstrucción de ideologías tradicionales o conservadoras: “El estudio de los textos canónicos es una estrategia fundamental si se quiere comprender los valores e ideologías de los grupos dominantes en diversos momentos puntuales de la historia” (Duncan Andrade y Morrel, 2008 p.255).

Así como Lucio. V. Mansilla, aparecen en el discurso del diario *La Nación* otros escritores: Borges, Cortázar Bioy Casares, Enrique Banchs, Marco Denevi, Leopoldo Marechal, Eduardo Mallea, Mujica Láinez, Martínez Estrada (Ventura 2014); Cervantes, Quevedo, Góngora, Cernuda, Mariano José de Larra, García Lorca (Gigena, 2017). Observamos la cita de Leopoldo Marechal considerado durante mucho tiempo como un olvidado del campo intelectual argentino.

Notorio es, también, que fuentes que son reconocidas como autorizadas y valoradas por ser destacadas dentro del campo académico por estudiar las prácticas de la lectura y la historia del libro en la cultura escolar son simplemente citadas a los efectos editoriales, como el artículo que menciona la publicación del libro *De la colonia a la netbook* de Héctor Cucuzza (Dir.) y Roberta Spregelburd (codir.) (Lojo, 2013), libro que se describe en el artículo como de “consulta imprescindible” por la variedad y prestigio de sus autores y por ahondar en cuestiones que han sido objeto de simplificaciones. Lamentablemente, el medio no recurre a esos teóricos cada vez que la lectura es materia de opinión (con la excepción de Mirta Castedo, como ya se ha señalado y con las reservas del caso, como veremos más adelante).

En el año 2015, la relación con los libros se manifiesta en referencia a la ganadora del premio Global Teacher Prize, Nancie Atwell sobre quien se cuenta creó un método para que chicos de séptimo grado lean entre 40 y 45 libros (más que la media estadounidense). Al respecto, puede señalarse que la valoración sobre cuántos libros

deben leerse para problematizar las prácticas de lectura no parece el camino más acertado, aunque un breve recorrido por el método de Atwell (que se recupera por fuera del corpus) indica que no está alejado de líneas que proponen a la lectura como parte de un proyecto institucional, con disponibilidad y acceso al objeto libro. De hecho el método de Atwell es un modelo puesto en práctica en su institución. Como bien señala Delia Lerner (1996, p. 18) “los proyectos institucionales permiten instalar en la escuela –y no sólo en el aula– un “clima lector” que en algunos casos se extiende hacia los hogares, porque va involucrando sensiblemente no sólo a los niños, sino también a las familias”. En los años 2016 y 2017, el vínculo con los libros y el mercado editorial no aparece tan claramente.

2. El mundo del trabajo

La relación calidad educativa con el mundo del trabajo fue un aspecto que sirvió para reforzar la idea de crisis. Efectivamente, las voces sociales convocadas por el discurso del diario *La Nación*, las que aparecen legitimadas, producidas por fuentes con autoridad “especialmente cuando generan interpretaciones y transmiten valores que reafirman las visiones normativas y dominantes” (Martín Rojo, 1997, p. 26), entre los años 2013 y 2015 son las que asocian la lectura con el mundo del trabajo; recordemos que escriben economistas también sobre estas prácticas.

Vincular la educación y la lectura al mercado de trabajo tiene el riesgo de reproducir un discurso que Peter McLaren (en su reflexiones sobre la vida en las escuelas) denomina eficiente y conservador porque espera que las escuelas funcionen al servicio de ofrecer a los estudiantes las competencias para obtenerla capacidad laboral y así encontrar un lugar dentro de la “escala corporativa” (2005 p. 83). Es decir, no se piensa en las instituciones educativas como lugares de “transformación social y emancipación” (op. cit., p. 83).

Observemos al respecto:

(...) Y lo expuesto en un panel sobre “Educación, empleo y desarrollo económico” indica que hay datos muy preocupantes sobre deserción escolar y que, más allá del aumento de presupuesto, los resultados obtenidos por la Argentina en calidad educativa en el índice internacional PISA, por ejemplo, no son auspiciosos (...) La prueba PISA, que se hace cada tres años a chicos de 15 años, reveló que el 52% de los alumnos no comprende lo que lee (...). (“El deterioro de la educación, un Problema” (31 de julio de 2013), en *La Nación*).

Por su parte, el artículo de opinión de Alieto Aldo Guadagni, en 2013, plantea:

Si nos interesa el futuro, debemos preguntarnos: ¿quién se preocupa más por el futuro de los jóvenes? Aquellos países que incitan a la disciplina del estudio y promueven el esfuerzo y la dedicación en los estudiantes del nivel secundario para poder ingresar a la universidad, o las naciones donde la principal preocupación del último año secundario es, con frecuencia, el viaje de egresados. ¿Quiénes se preocupan más por el futuro laboral de los jóvenes de hoy en el difícil mundo globalizado? No son los países como el nuestro, con muchos estudiantes, pero lamentablemente pocos graduados universitarios, especialmente en las carreras científicas y tecnológicas (Guadagni, A. (28 de octubre de 2013). “Un desafío que puede marcar el futuro laboral”, en *La Nación*).

Pedro Barcia, académico que advierte sobre la pobreza del habla de los chicos, dice que

Si usted posee voluntad, memoria y un diestro manejo del sistema lingüístico, es imposible no triunfar en la vida” y agrega que la “Ley” reconoce que los alumnos tiene libertad para decir lo que piensan pero “no pueden armar una frase y se les dificulta pensar” (Ventura, 2014).

Juan Llach, en el año 2014 señala, en la comparación con Finlandia, la necesidad de vincular la educación al mundo del trabajo, “para dar a tantos jóvenes que hoy no le encuentran sentido al estudio una herramienta de progreso personal” (2014).

Y finalmente, Vikas Pota, CEO de la Fundación Varkey, agrega: “qué hacer con 550 millones de chicos que están fracasando en la escuela. Los gobiernos no están haciendo nada que sea lo suficientemente revolucionario como para solucionarlo” (Vázquez, 2015).

Esta apreciación, estos tres renglones, contienen precisamente lo que podríamos denominar una trampa discursiva; en primer lugar naturaliza la idea de fracaso escolar. Claramente la referencia a 550 millones de niños en el mundo -cifra que impacta- también podría sostenerse en relación al hambre que sufren los niños en el mundo (no es que tengamos certeza de la cifra, entendemos son números que no se pueden certificar); es decir la cantidad invita a pensar que el problema no radica solo en la educación escolar.

Y en segundo lugar, la naturalización de la imposibilidad de los Estados de resolver estas cuestiones y con ello agregamos otro aspecto, que abarca los dos citados, naturalizar la idea de que el sector privado del mundo sería capaz de realizar algo revolucionario. **No tienen la solución, son parte del problema de la desigualdad.** Adriana Puiggrós, sintetiza con una metáfora: “es el neoliberalismo que corre como el agua y que penetra hasta en los últimos intersticios de la sociedad”⁴⁸.

La idea que subyace entre los años 2013 y 2015, entonces, es que el mercado del trabajo espera estudiantes bien formados para ofrecerles posibilidades laborales. Sin embargo, recientemente, una nota del diario *La Nación* titula: “Empleo: las expectativas de contratación para el primer trimestre de 2019, en su peor nivel en 12 años (Jueguen, 2018)⁴⁹.

⁴⁸ Consultada sobre el avance de la ONG “Enseñá x Argentina” en el ámbito de la educación pública. En: Palladino, A. (26 de abril de 2016). Diario *Contexto*. Recuperado de <https://www.diariocontexto.com.ar/2016/04/26/denuncian-avance-de-ong-privada-en-la-educacion-publica/>

⁴⁹ Recuperado de <https://www.lanacion.com.ar/2201217-empleo-las-expectativas-de-contratacion-para-el-primer-trimestre-de-2019-en-su-peor-nivel-en-12-anos>

El análisis comparativo de estos artículos sugiere que – aunque el año 2018 no forma parte del este estudio- la variable de la crisis educativa en relación al desempleo o baja expectativa de conseguirlo no alcanza para explicar el fenómeno ya que, o bien antes de 2015 había empleo y baja calidad educativa o luego del 2015 hay mayor calidad educativa y desempleo. Ninguna de las dos afirmaciones es correcta; evidentemente el desempleo está asociado también a otras variables.

Un rastreo por el corpus permite, finalmente, la siguiente síntesis sobre el mundo del trabajo: en el año 2013 el conocimiento puede considerarse tratado como una mercancía, cuando se menciona el deterioro de la educación no se piensa en términos de derechos sino como un problema de oferta para los sectores privados

(...) los empresarios tienen frente a sí un desafío bastante amplio en lo que a empleo se refiere; un desafío que quizá suponga bastante más que poner puestos laborales a disposición y otorgar contratos (*La Nación*, 2013)

La respuesta a la pregunta sobre quiénes se preocupan más por el futuro laboral de los jóvenes en un mundo globalizado: “No son los países como el nuestro, con muchos estudiantes, pero lamentablemente pocos graduados universitarios, especialmente en las carreras científicas y tecnológicas” (Guadagni, 2013).

Es decir, el cuestionamiento a la falta de exámenes para el ingreso a la educación superior en los términos que el mercado laboral exige y en virtud a la cantidad de graduados, en comparación con otros países.

En el año 2014, la “crisis educativa” o “la realidad educativa” está asociada al facilismo que atenta contra la cultura del trabajo; se le atribuye al “sistema” (Pedro Barcia) la pobreza léxica, la falta de habilidad comunicativa que tienen los estudiantes: la escuela enseña a leer y escribir pero no a hablar y escuchar (Ventura, 2014).

En el año 2015, la referencia al trabajo aparece en el artículo que habla sobre Francia y la vuelta al dictado (sobre la ortografía); allí puede leerse: “Los universitarios saben

que los que presentan curriculum vitae con fallos en este terreno tienen menos posibilidades de lograr el empleo que buscan”, pero aún más, es en ese contexto y en Francia donde “preocupan las salidas laborales en un país en el que sigue aumentando el desempleo” (Cañas, 2015).

En los años 2016 y 2017, no aparece claramente la referencia al mundo del trabajo.

3. El mundo de la tecnología

Otro tópico identificado relaciona lectura y el mundo de la tecnología y con ello la escritura digital. Varios artículos del corpus de análisis atraviesan las lógicas del uso de las tecnologías (tabletas, celulares, etc.). A modo de ejemplo un editorial del año 2014 y un artículo del año 2017.

Un reciente artículo de María Konnikovajune, aparecido en The New York Times, resume algunos de los pasos dados por distintos investigadores. El aprendizaje de la escritura manual facilita un aprendizaje más rápido de la lectura: esta afirmación ha sido confirmada por Karin James, de la Universidad de Indiana, EE.UU., que comprobó que el ejercicio de duplicar una letra manualmente, en chicos que todavía no saben leer ni escribir, ponía en movimiento las mismas áreas del cerebro que se activan en los adultos cuando escriben o leen. En consecuencia, los mayores logros se producen cuando los niños aprenden a dibujar las letras (“Valor de la escritura manual (9 de septiembre de 2014), en *La Nación*).

¿Cualquier tipo de escritura ordena el pensamiento? Sabemos que cuando escribimos ordenamos las ideas y los pensamientos para sistematizarlos en palabras y frases inteligibles. Pero nadie especifica la herramienta porque el proceso es cognitivo y no manual. Así lo explica Guillermina Tiramonti, investigadora en educación: “La escritura es la que permite un esclarecimiento de las ideas, una sistematización de ellas y un avance en el pensamiento. No la escritura a mano o con la computadora. La escritura en sí

(Acuña, C (18 de julio de 2017). “Manuscrito versus digital: ¿vamos a dejar de escribir a mano?”, en *La Nación*).

Aquí, aparecen dos visiones respecto del uso de la tecnología. En un caso, anterior al año 2015, se cuestiona el uso de la tecnología para facilitar el aprendizaje de la lectura. La fuente de la que se releva la información que expresa el editorial del diario *La Nación* es Karin James, de la Universidad de Indiana, EE.UU. (nótese la recurrencia de este tipo de citas en los medios de comunicación que se toman como verdades en virtud del origen de las universidades).

Y en el segundo caso citado, la nota de Cecilia Acuña, la fuente de información es Guillermina Tiramonti para señalar, precisamente, todo lo contrario. A este brevísimo análisis, corresponde destacar que en los 40 artículos del corpus ampliado al programa Conectar Igualdad implementado en el año 2010, aparece en una sola oportunidad. Programa que fue reemplazado por el Plan Aprender Conectados según Decreto 386/2018 que como señala *La Nación*⁵⁰ en el año 2018 focaliza en la robótica y programación (de drones en la escuela secundaria), impresoras 3D y equipos de realidad virtual.

En la comparación por años puede concluirse que: durante el año 2013, mientras el gobierno a esa fecha había repartido 3.800.000 *netbooks*, el diario *La Nación* problematiza la lectura en pantallas y al hacerlo refuerza la idea de que los jóvenes se distraen con la tecnología, no leen textos de los denominados canónicos (se cita a Mansilla) y los y las docentes no pueden “llegar” a ellos con los contenidos previstos como el caso ficcionado de la docente Irene que no puede “ni hablar” (Ramón Zerda, 2013).

En el año 2014, vuelve a cuestionarse el uso de la tecnología en el aula (en escuelas primarias) para aprender a leer y escribir, en el artículo: Valor de la escritura manual

⁵⁰ Devidovsky, S. (9 de mayo de 2018). “Cuál es el objetivo de Aprender Conectados, el plan educativo que reemplaza a Conectar Igualdad”, en *La Nación*. Recuperado de <https://www.lanacion.com.ar/2132718-cual-es-el-objetivo-de-aprender-conectados-el-plan-educativo-que-reemplaza-a-conectar-igualdad>

(*La Nación*, 2014). Pareciera que en todas las escuelas primarias del país es natural el acceso a la tecnología o que todos los niños en edad escolar puede elegir entre escribir manualmente o con un teclado. En septiembre de 2015, se cuestiona la utilización del recurso tecnológico, que entendemos solo dispone un sector de la sociedad.

Recordemos que en la Argentina el uso de *netbooks* -Plan Conectar Igualdad- estuvo dado en el marco de la escuela secundaria, para estudiantes y docentes de establecimientos públicos

En el año 2016, se retoma el tema de la mano de un estudio de la Academia Americana de Pediatría (AAP) quien recomienda cuánto tiempo es recomendable que los niños estén frente a una pantalla ante un cambio en los modos de leer: la lectura ya no es lineal, se explora para buscar “datos” (Andersson, 2016). Sin embargo, la presencia de este tópico, se diluye (también el Plan) a partir de año 2015. Sobre el Plan Conectar Igualdad, el presidente Mauricio Macri señaló que es como “repartir asado y no tener parrilla, ni para prender el fuego”.

4. Los resultados de las pruebas internacionales

También, como se ha analizado, los resultados de las pruebas internacionales son un factor clave para pensar las prácticas de lectura y no aparecen voces disidentes (hemos citado en esta tesis a Gimeno Sacristán para dar cuenta de la existencia de voces que cuestionan la utilización parcializada de los resultados de las pruebas) para realizar un aporte que al menos tensiona cómo pensarlas en un contexto local o regional.

Los resultados, además, están asociados (son utilizados para) a una crítica a la gestión del gobierno entre los años 2013/2015. Así, emergen las voces que construyen la lectura como parte de la crisis del sistema educativo argentino: en el corpus de análisis se observa claramente que durante los años 2013, 2014, 2015 y 2016 los resultados de las pruebas Pisa/OCDE y el Segundo y Tercer Informe Regional Comparativo (Serce y Terce, Unesco) son fuente constante para que especialistas de

variada índole confirmen esa hipótesis. Se repiten y se analizan los resultados tanto como para cuestionar la gestión de gobierno entre los años 2013/2015 como para señalar esa herencia ya en el año 2016. Incluso, las citas o comparaciones con otros países siempre son desventajosas respecto de la Argentina y esa comparación está asociada a la evaluación. No se contemplan las diversidades en relación a los sistemas educativos y en consecuencia es posible comparar a la Argentina con Chile, Brasil, Cuba, Ecuador, Estados Unidos o Singapur y específicamente con Finlandia.

Pero además, esos discursos convocan voces para opinar (otros discursos) que le imprimen al texto diversos significados. En general, hemos observado que las voces convocadas son afines a la línea editorial del medio y que escasamente aparecen voces denominadas disidentes. De esta manera, como retomamos de Martín Rojo (1997) la línea editorial se fortalece en las voces que aparecen legitimadas por representar a sectores también legitimados para hablar del tema y que son fuente de autoridad al reproducir ciertos valores, verdades, datos y estadísticas que brindan la apariencia de objetividad y verosimilitud.

Asimismo, las voces disidentes se incorporan para ser deslegitimadas como el caso del ministro Alberto Sileoni (Vázquez, 2014) o tienen escasa visibilidad por su poca recurrencia como fuente o abordaje de temas como por ejemplo la alusión a los proyectos de los educadores más progresistas que no lograron penetrar en los sistemas educativos por cuestiones no sólo pedagógicas sino políticas (el caso del ex ministro Juan Carlos Tedesco (Tedesco, 2016).

Un recorrido sobre la presencia del tópico “pruebas internacionales” dará cuenta de la focalización que realiza el medio.

Durante el año 2013, el énfasis en los resultados de las pruebas internacionales para señalar la crisis del sistema educativo argentino (pruebas que miden, entre otras áreas, la comprensión lectora) constituye un tópico que aparece como patrón. En el año 2014, la educación de calidad está marcada por los resultados de pruebas internacionales (PISA) y la comparación con Finlandia y Chile es desventajosa para la Argentina. A este respecto, ya en el año 2014, se señala que los principales candidatos

de la oposición -no se los nombra por su nombre y apellido- tiene más claridad sobre la agenda educativa (Llach, 2014).

Es decir aparece Finlandia en la agenda educativa del candidato de la oposición. Otras pruebas como Serce y Terce (Unesco) con un perfil situado en el contexto latinoamericano, son cuestionadas en sus resultados (Vázquez, 2014) por configurar su lectura una maniobra interpretativa del Estado nacional o por no tener el mismo valor que PISA/ OCDE. La escuela primaria es tratada como los cimientos iniciales para alcanzar logros futuros (Vázquez, 2014). Advertimos al respecto que la lectura es un proceso que demanda distintas experiencias a lo largo de las trayectorias educativas.

Durante el año 2015, la lectura aparece asociada a los resultados de las pruebas internacionales tanto en Argentina como en Francia (en virtud del debate sobre el dictado); sobre la educación de calidad se recuperan los resultados de las pruebas Terce, 2013 (Unesco) en relación a las declaraciones del ministro Alberto Sileoni como un modo de actualizar la temática (*La Nación*, 2015).

En los años 2016 y 2017 se diluye el abordaje del tratamiento de la lectura vinculado con las pruebas internacionales.

5. Neurociencias

Dentro del repertorio tópico, encontramos el discurso de las neurociencias que aparece con mayor claridad en el período 2016-2017. El biólogo y columnista del medio Diego Golombek se pregunta por la llegada de las neurociencias al aula (Golombek, 2016) que entre múltiples aspectos se ocupa y ha avanzado en entender los procesos de lectura y escritura.

Como voz autorizada, Florencia Salvarezza, directora del Departamento de Lenguaje del Instituto de Neurología Cognitiva, Ineco, es quién opina con más frecuencia. En ocasión del artículo “Cambiarán el modo de enseñar a leer y escribir” (Vázquez, 2016) por haber sido convocada por la secretaria de Innovación y Calidad Educativa de la Nación, Mercedes Miguel a cargo del análisis del tema; en momento del tratamiento

de la escritura “cursiva” que se extingue dentro y fuera del aula (Massa, 2017) y sobre el futuro de la escritura en el artículo “Manuscrito versus digital: ¿vamos a dejar de escribir a mano?” (Acuña, 2017).

Además, sobre la propuesta del gobierno de aplicar el método conciencia fonológica, hemos señalado en otros tramos del trabajo que se consulta a la Profesora investigadora Mirta Castedo de quien recuperaremos algunos párrafos de su artículo/ descargo: Palabras Tergiversadas.

(...) Tercero, varias expresiones dichas por mí aparecen en boca de otros. Es posible que coincidamos. Resulta extraño entonces que todo se plantee como oposición. Por ejemplo, dije que es necesario distinguir las orientaciones oficiales de lo que realmente sucede en las aulas, que en la práctica los docentes combinan perspectivas (...) Cuarto, la nota dice "Castedo afirma que la psicogénesis también puede validarse desde las neurociencias". No lo dije. Empecé diciendo que sé poco de neurociencias y que lo que parecen mostrar (cuáles son las conexiones que se producen al leer, que el cerebro puede seguir generando nuevas conexiones toda la vida...); en todo caso, vale tanto para quien aprende bajo una condición que para quien lo hace bajo otra. No des-valida ninguna de las dos teorías (...) *Afortunadamente, nada en los sistemas educativos es causa-efecto. Si alguien soñara que los históricos, multicausales y multidimensionales problemas de nuestros sistemas educativos se solucionarían decretando un cambio de "método", es porque no entiende NADA de educación*⁵¹.

Nos permitimos reproducir una síntesis de la voz de Mirta Castedo a los efectos de mostrar cómo los medios construyen sentidos. Cuando cortan una cita, cuando le atribuyen las palabras de uno a otro, cuando se sirven de una declaración para dar relevancia a otra que es la que, en verdad, se quiere resaltar. En este caso se focaliza

⁵¹ Texto recuperado de la página de Suteba, en la que se señala: “Reproducimos, a continuación, las palabras de la Profesora Mirta Castedo, quien realiza un descargo contra una nota del diario *La Nación* en la que tergiversan su palabra”. Recuperado de <https://www.suteba.org.ar/palabras-tergiversadas-15846.html>

en las neurociencias más que en el debate por los métodos que, como hemos señalado, no son nuevos al menos en ámbitos académicos. La injerencia de sectores de los ámbitos privados en las decisiones sobre políticas públicas es la que aparece oculta tras el debate conciencia fonológica y psicogénesis.

En consecuencia, es posible observar la incorporación del tópico neurociencias en educación. En los análisis precedentes, pudimos recuperar que parte de la trama argumentativa que destaca las bondades de las neurociencias está desarrollada por la intervención directa e indirecta de los sectores privados que tienen puesta su mirada en la educación. Las menciones son casi imperceptibles, el vínculo con las neurociencias no aparece siempre dicho pero en el rastreo e investigación (segunda etapa de análisis) hemos sugerido especial atención a la participación de Fundaciones y Organizaciones del sector privado que adquieren mayor presencia en un sentido ascendente del corpus entre los años 2013 y 2017. Datos que pueden observarse en el Cuadro sobre presencia del sector privado (ver material Anexo, pp. 241-242)

La síntesis del corpus de análisis por año da cuenta de que este tema comienza a focalizarse a partir del año 2016, aparece una línea argumental basada en el discurso sobre el cerebro y las neurociencias: Golombek (2013) se pregunta sobre la llegada de las neurociencias al aula; Andersson (2016), neurólogo, refiere a un nuevo modo de procesar el conocimiento; en otro caso aparece la Education Endowment Foundation (EEF)⁵², en referencia al estudio de la filosofía para que los chicos sean

⁵² Según puede leerse en la página de la Education Endowment Foundation (EEF)- (con origen en el Reino Unido) la organización financia proyectos destinados al desarrollo de la neurociencia en el aula, por ejemplo: “El estudio lleva la neurociencia al aula al dividir lecciones cortas e intensivas de revisión de ciencias (...) Spaced Learning, desarrollado por Hallam Teaching School Alliance y dirigido por Notre Dame High School, se basa en pruebas de neurociencia y psicología que sugieren que la información es más fácil aprendida y recordado cuando se repite varias veces y se separa por períodos de actividad no relacionada (...) El proyecto fue financiado como parte de una iniciativa conjunta de la EEF y el Wellcome Trust para desarrollar intervenciones educativas que utilizan información de la investigación neurocientífica para apoyar el aprendizaje en el salón de clases. El EEF buscará financiar un ensayo controlado aleatorio para averiguar si el programa tiene un impacto en las calificaciones científicas de GCSE” (traducción propia). Recuperado de

mejores en matemática, además de favorecer la lectura y la escritura (*La Nación*, 2016) y finalmente en el “debate” sobre conciencia fonológica, con la intervención de INECO⁵³ en la voz de Salvarezza (Vázquez, 2016).

En el año 2017, puede señalarse que de las voces convocadas para abordar el debate sobre cursiva versus imprenta o escritura digital se privilegia la del Instituto de Neurociencias y Educación de la Fundación (INECO).

6. Comparación con otros países

El recurso de la comparación con otros países es frecuente tanto por los resultados de las pruebas internacionales, los modos de ingreso a la educación superior o los métodos de enseñanza.

“En América latina nuestro nivel de graduación es inferior al de Panamá, Brasil, México, Chile y Cuba” (Guadagni, 2013); sobre los exámenes de admisión a la educación superior se indica que a diferencia de Argentina “existen desde hace décadas en casi todos los países desde Francia hasta China y Corea, pasando por Japón, Alemania, Finlandia, Israel, Australia, Irlanda, Hungría, Holanda, Suecia, Australia y el Reino Unido” (Guadagni, 2013) y el Ministro de Educación de la Nación, Alberto Sileoni, según *La Nación*, elogió al sistema educativo de Chile reconociendo que “Probablemente en algunos sentidos esté tomando un camino más correcto que el nuestro en algunas políticas” (*La Nación*, 2013).

Aunque el Ministro, en el mismo artículo, señala que el sistema chileno tiene una alta tasa de privatización y costo para las familias de los estudiantes. Acordamos con esta perspectiva no solo en el caso de Chile, sino, como hemos señalado en la segunda

<https://educationendowmentfoundation.org.uk/news/study-takes-neuroscience-into-the-classroom-by-breaking-up-short-intensive/>

⁵³ Recuperado de la página de INECO “Nuestra misión es promover la investigación científica en neurociencias, la formación académica de profesionales y la educación y concientización en la comunidad acerca del funcionamiento cerebral y las enfermedades neurológicas y psiquiátricas”. Recuperado de <https://www.ineco.org.ar/>

etapa de análisis, la visión sesgada de la comparación sin tener en cuenta el contexto de las políticas educativas, sociales y económicas de otros países.

El caso de la comparación con Finlandia es un fenómeno que comienza en el año 2014 y se vincula directamente con el proceso previo a las elecciones presidenciales del 2015:

Aparecen, todavía débiles, algunas luces en el horizonte. Los principales candidatos presidenciales de la oposición -el que lidera el voto oficialista mantiene silencio al respecto- tienen más claridad que en el pasado sobre la agenda educativa y su importancia. Un clima análogo se vivió en el viaje a Finlandia organizado por el grupo de trabajo de educación de la Red de Acción Política⁵⁴, en el que una docena de políticos, entre ellos tres ministros a cargo de la educación en sus distritos, junto a empresarios y técnicos, se dedicaron a conocer y dialogar sobre la agenda educativa (Llach, 2014).

Ya en el año 2017, se retoma a Finlandia tanto como para pensar el debate que expone *La Nación* en relación a la escritura cursiva o imprenta y en relación a un viaje que realizaron “docentes de escuelas de innovación pedagógica” a ese país (en verdad, son tres directores de escuelas primarias públicas de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y un supervisor de educación primaria). A diferencia de la idea de horizonte, en estos dos casos el discurso del diario *La Nación* comienza un corrimiento de ese ideal:

“No se trata de imitar a Finlandia” (Barcia, 2017).

Para Montemurro, “los chicos no participaban; las clases son absolutamente conductistas”, y trabajan “con cuadernos y libros que nosotros usábamos cuando yo iba a la primaria, hace más de 30 años. Por ejemplo: las partes de la bicicleta. El maestro tenía en su escritorio el libro con este tema y los chicos

⁵⁴ Sobre Red Acción Política, se sugiere una visita a la página: <https://fundacionrap.org/mision-y-vision>

completan en su propio ejemplar las partes de la bicicleta. Las clases eran así" (Otero, 2017).

El contraste con las escuelas porteñas no sorprendió a Minna Mäkinhonko, de la University of Eastern Finland, que considera que "los edificios escolares son básicamente los mismos en todo el mundo". Tampoco a Skansti, su colega de la University of Turku. "Es más importante lo que pasa en clase. Incluso en los establecimientos que no son tan lindos pueden pasar cosas muy hermosas si hay un buen maestro que puede manejar bien su clase", cuenta tras haber recorrido, en tres oportunidades, las escuelas porteñas (Otero, 2017).

Si bien el historiador Miguel Ángel De Marco escribe un artículo de opinión titulado "Con el impulso de la revolución educativa de Sarmiento" (2016), donde comenta que parte del sombrío panorama de la educación argentina es la falencia de materiales educativos, los edificios en mal estado y la ausencia de equipamientos se entiende que iniciado el gobierno del Ing. Mauricio Macri estas problemáticas se le atribuyen a lo que el gobierno y los medios hegemónicos denominaron "pesada herencia".

Para el 2017, entonces, es más importante lo que sucede adentro del aula que la infraestructura y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires sale airosa en la comparación con Finlandia que tiene edificios más lindos pero ya no seduce desde lo pedagógico. El Profesor Manuel Becerra (que citaremos nuevamente más adelante) señalaba en una entrevista que le realiza el medio *Notas. Periodismo Popular* del 16 de noviembre de 2018, sobre la gestión de Rodríguez Larreta, jefe de Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires):

Pone a los profesorados a competir contra la UniCABA, que es una universidad que se crea en un distrito donde supuestamente no hay presupuesto educativo, se creó una universidad para hacer cosas que ya se pueden hacer vía los profesorados, dedicándole financiamiento a eso en vez de darle a la

paritaria docente o construir jardines, escuelas o mejorar condiciones de infraestructura⁵⁵.

Respecto a otras políticas de gestión se ha mencionado que si bien varios artículos del corpus tienen un enfoque centrado en el uso de la tecnología en el aula, en una sola ocasión se nombra –durante el período 2013/2015– el Plan Nacional de Lectura, el Programa Conectar Igualdad, del Gobierno nacional, el Plan Sarmiento, del Gobierno porteño y la Encuesta nacional sobre consumos culturales del Ministerio de Educación de la Nación.

En el período 2016/2017, se cita las Pruebas Aprender 2016.

Durante el año 2013, la comparación con otros países sirve como argumento para cuestionar algún aspecto del sistema educativo, fundamentalmente la evaluación, sin considerar cómo se articula un sistema de oportunidades con una firme vocación democrática y la comparación con otros países sin desagregar otros aspectos centrales sobre cómo se entiende a la educación en cada contexto.

En el año 2014, como ya se ha señalado, la comparación con Finlandia y Chile es desventajosa para la Argentina. En el año 2015, se recuperan resultados de prueba regionales (Serce y Terce) que ofrecen la posibilidad de comparar con otros países de la región (*La Nación*, 2015). En 2016 y 2017 se diluye la comparación y cuando aparece, los contrastes destacan aspectos valiosos de la educación en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, principalmente.

7. Sobre el trabajo docente

Precisamente, ligado a las declaraciones del profesor Becerra sobre la creación de la UniCABA, otro elemento que forma parte del repertorio tópico surge cuando se tematiza sobre lectura y educación es la formación docente.

⁵⁵ Recuperado de <https://notasperiodismopopular.com.ar/2018/11/16/unicaba-atras-enorme-negocio-inmobiliario-larreta/>

Mientras en nuestro país la docencia se cursa en profesorados, en Finlandia la carrera es universitaria. "La profesión es altamente valorada", indica Marjukka. "En Finlandia, el docente tiene que sacarse 10 y lo eligen las escuelas, no es como nosotros que somos seleccionados por un listado -explica De la Horra (Otero, C. (7 de agosto de 2017), en *La Nación*).

Como tribuna de doctrina, el diario *La Nación*, ha sabido imponer agenda. Se recuerda aquí el debate por el cierre de los Institutos de Formación Docente y la creación de la Universidad del Docente (UniCaba), en noviembre de 2018.

Hemos observado que ligado a la crisis de la educación argentina y la consecuente asociación a las prácticas de lectura el diario *La Nación* construye, mediante distintas estrategias, a los docentes. Ver Cuadro sobre la construcción de la docencia en relación a las prácticas de lectura (ver material Anexo, pp. 244 -245).

Como puede observarse, en la columna de las rupturas el vacío es profundo. Destacamos que se cite que en la Argentina el sueldo docente es 20% inferior al ingreso por habitante a diferencia con Finlandia y que hay que trabajar en la formación docente, aunque el Programa Nacional de Formación Docente haya sido ocultado, al menos en el corpus de análisis seleccionado. Por lo demás, el hilo discursivo asociado a la tarea docente reproduce estereotipos y desmerece la profesión. Lo hace apelando a docentes ficcionalizadas como la señorita Clotilde que pone sus mejores intenciones (Diego Golombek, 2016); la regente de nivel primario de una escuela pública del distrito 1 de Capital que "no se resigna", y que no tiene nombre ni ella ni su escuela (Massa, 2017) o Irene, que apenas puede hablar (Ramón Zerda, 2013).

En 2014, en el "malentendido" con el artículo del diario *The Economist*, se culpabiliza, de alguna manera, a maestros y sindicatos argentinos, cuyas voces están invisibilizadas, es decir no aparecen convocados. Se hace referencia, además, a la falta de trabajo en la formación docente (Llach, 2014).

En el año 2015, los docentes son construidos a partir del premio a los mejores docentes: información sobre el Global Teacher Price que involucra diversos conceptos

sobre el ser maestro y en el caso de las dos docentes argentinas preseleccionadas para la obtención del mismo, se recupera el uso de las tecnologías en el aula como un aspecto valioso y positivo (Vázquez, 2015a y Vázquez, 2015b).

Se habla de la resistencias de los docentes en relación a la tecnología y que en ello influye la edad (Ramón Zerdá, 2013). Se nombra a las docentes reproduciendo también lógicas que las describen por el género “erotismo maternal y pedagógico”, “blonda de ojos turquesa” (Gigena, 2017).

Además, la profesión docente está fuertemente ligada por un lado al componente vocacional (Vázquez, 2015^a), y en oposición a ello como una profesión que se elige por descarte, cuando no se sabe qué hacer con el “pathos” (Gigena, 2017). Entendemos, tal vez, que el autor quiso referir al ethos. Se los vincula con el ausentismo (Llach, 2014), con la magia y con el premio a la excelencia (Premios Global Teacher Price) que ofrece un millón de dólares (Vázquez, 2015 b). No se relaciona a la docencia con una profesión sindicalizada (evidencia de ello es que el rol de los sindicatos docentes solo sea nombrados en relación a Francia y Finlandia).

De las voces convocadas, si bien muchas pertenecen a personas que ejercieron la docencia alguna vez, se priorizan los docentes universitarios o docentes de otros niveles como el primario pero que ejercen, al momento de la enunciación, cargos directivos. Sólo en dos textos: “Qué significa enseñar literatura” (Gigena, 2017) y “Un joven guaraní le escribió una carta a un profesor para disculparse por su rendimiento” (*La Nación*, 2017) es clara la participación de docentes de nivel secundario en ejercicio.

La voz de docentes que ejercen su práctica en el aula es retomada para pensar –de algún modo- las prácticas de lectura asociadas a: la lectura de libros (Gigena, 2017 y Acuña, 2017); problemas de lectura y escritura por causas diferentes (artículo sobre el joven que pide disculpas por su rendimiento) y el uso de la tecnología. También a diferencia de Finlandia (una comparación que sigue presente), los directivos que visitaron ese país, dan cuenta de que los niños finlandeses aprenden de manera conductista y que en Buenos Aires se fomenta que los chicos participen críticamente, que piensen e incorporen contenidos para poder utilizarlos en otras situaciones de

aprendizaje. “Eso no lo vi en Finlandia”, dice una de las docentes que viajó (Otero, 2017).

Aunque, según Morduchowicz y los resultados de su encuesta, los adolescentes no ejercen el pensamiento crítico (Polack, 2017). Es decir, pareciera que la lectura crítica se propicia desde la primaria pero luego los estudiantes van perdiendo esa capacidad en la adolescencia y les desaparece en la universidad. Estas lógicas -que circulan en el discurso del diario *La Nación* están atravesadas por la evaluación, el futuro de la escuela y los nuevos desafíos que “estudios internacionales” sugieren para el futuro. ¿Más tecnología y menos docentes?, se pregunta *La Nación*, en agosto de 2017.

Finalmente notamos, que respecto de la enseñanza, las prácticas de lectura están asociadas al área de literatura o prácticas del lenguaje. Es abundante la producción teórica en relación a que las prácticas de lectura (y escritura) deben problematizarse y formar parte de las prácticas en todas las materias: “Según nuestros marcos teóricos, lo que resulta más provechoso para el aprendizaje es entramar o tejer el trabajo sostenido de lectura y escritura con la enseñanza de cada materia al servicio del aprendizaje de sus propios contenidos” (Carlino, Iglesia y Laxat, 2010, p.686).

8. Los estudiantes

La voz de los estudiantes no es convocada por el diario *La Nación* en las formas tradicionales de la cita directa y escasamente en modo indirecto. Si bien todos los artículos observados refieren a unas prácticas pedagógicas en las que, necesariamente, participan los estudiantes su voz en primera persona es elidida.

Respecto de las voces de los estudiantes, se cita a Candela (Massa, 2017) -una niña que no llega a copiar en letra cursiva del pizarrón- y a un joven guaraní, que pide disculpas por su rendimiento (*La Nación*, 2017).

Es interesante el abordaje que realiza el medio en la construcción de las historias de vida ya que “las noticias que despiertan más interés son las noticias que explican historias sobre vidas” remarca Fontcuberta (1993, p. 49) y en particular, cuando ciertos “personajes” se convierten en reflejo de tendencias sociales mediante la

espectacularización (podríamos agregar el concepto de romantización) de la vida privada como síntesis de aspectos colectivos.

Aunque, la voz de los estudiantes no sea convocada de la manera tradicional es claro que en todo el corpus de análisis son evocados para el tratamiento de la temática en los tópicos analizados (ver cuadro anexo, pp. 246-250). Los estudiantes son hablados por el medio de diversas maneras:

- Se nombra a los estudiantes cuando el tema es la llegada de la tecnología al ámbito escolar:

“Los chicos de hoy no pueden desconectarse de las redes sociales”, “Los chicos están expuestos a mucha información”. ¿Será posible hacer que Mansilla y sus ranqueles inviten a los estudiantes a vivir una gran aventura a la manera de los jueguitos y las series que los chicos y los no tan chicos consumen tanto?” (Ramón Zerda, 2013).

“Que los chicos usen computadoras significa que se adecuan a su época, no que sean más inteligentes”. En: “El deterioro de la educación, un Problema” (*La Nación*, 2013).

- Se los nombra cuando el tema es el futuro de la educación, el futuro del país:

“No alimenten el sueño de una elite muy bien educada que nos va a sacar adelante”. En: “El deterioro de la educación, un Problema” (*La Nación*, 2013)

“Educamos alumnos con pobreza léxica, sin habilidad comunicativa. Lo hemos transformado en un ciudadano de segunda. La ley reconoce que tiene la libertad de decir lo que piensa, pero los alumnos no pueden armar frases y se les dificulta el pensar” (Ventura, 2014).

“(...) vincular mucho más la educación al mundo del trabajo, para dar a tantos jóvenes que hoy no le encuentran sentido al estudio una herramienta de progreso personal” (Llach, 2014).

- Aparecen cuando son nombrados como cifras, como competidores de carreras por un puesto en los rankings.

“El 52 % no comprende lo que lee ni alcanza habilidades mínimas en ciencias ni en matemáticas”. En: “El deterioro de la educación, un Problema” (*La Nación*, 2013).

“Los chicos argentinos siguen perdiendo la carrera educativa también en América latina”. “Los chicos argentinos de primaria, pierden”(Vázquez, 2014).

“Se tomaron los primeros parciales y hubo una gran cantidad de desaprobados, pero no las cifras que se están manejando. Se dejaron llevar por los números de los muchachos del centro de estudiantes”, dijo hoy Errecalde en diálogo con Radio El Mundo”. En: Esteban Bullrich, sobre los bochazos masivos en la Universidad de La Plata: "Rehacer el examen no cambia la situación" (*La Nación*, 2016).

- Se los nombra cuando se los califica, realizando un juicio de valor:

“El sábado 3 y el domingo 4 de noviembre de 2012 fueron en Brasil y la Argentina días muy distintos para los adolescentes que concluyen la escuela secundaria y piensan ingresar en la universidad. Para ninguno de los nuestros fue un día especial en lo que concierne a los estudios, por eso muchos pudieron tener un fin de semana como cualquier otro, incluso con activa vida nocturna. Pero los adolescentes brasileños enfrentaron un fin de semana distinto, ya que en esos dos días se tomaron los exámenes ENEM, cuya aprobación es indispensable para poder ingresar en cualquier universidad”, “Estudiantes con deficiente preparación previa” (Guadagni, 2013).

“Educandos como “bestezuelas”. “Y tanto en bebés como en chicos y, sobre todo, en adolescentes, el sueño es un tema clave: dime cuánto y cómo duermes y te diré qué aprendes (Golombeck, 2016).

“Quizá los alumnos estén esperando que les digan que las reglas son las reglas. Tan simple como eso” (Román, 2017).

“Un joven Guaraní le escribió una carta a un profesor para disculparse por su rendimiento” (*La Nación*, 2017).

“Los adolescentes no ejercen el pensamiento crítico y reflexivo que quisiéramos que tengan. No saben definir si una información es confiable o no” (Polack, 2017).

De manera que, los estudiantes- de todas las edades- están presentes en el corpus de análisis y con ello en el discurso del diario *La Nación*, aunque no se los convoque en primera persona. También en el discurso de las voces que convoca el medio y que reproducen, de algún modo, la focalización en los estudiantes acercando el “zoom” fuertemente sobre el aprendizaje de las prácticas de lectura más que sobre la enseñanza.

6.2. Reflexiones finales

En lo que hemos analizado parece que los datos han sido echados, que por ser estudiantes, maestros e investigadores el “juego del lenguaje” nos ha marcado como sujetos “siempre ya hablados” por el discurso, más que permitirnos ser actores sociales que impugnen la cárcel del lenguaje y las relaciones sociales de producción capitalista. (McLaren, 1998).

Aquella idea que inició esta tesis, esta investigación: “observar cómo el saber que vehiculiza el diario *La Nación* está construido y anclado en un sistema de creencias que involucra otros conceptos/categorías tales como “educación”, “políticas educativas”, “niños/as”, “jóvenes”, “escuela”, “universidad”, “lectura”, “leer” en virtud de los cuales puede interpretarse lo posible y lo probable” se resignifica en estas últimas líneas ya que ahora sabemos aparecen otros tópicos para pensar el vínculo prácticas de lectura- educación argentina en el discurso hegemónico.

Sin embargo, esta trabajo, que nació de “una sospecha y de una propuesta de reflexión” para describir el vacío que en el discurso de la información se manifiesta cada vez que una voz es excluida o una visión del mundo es ocultada, nos permite en estas instancias comprender un poco más al fenómeno de la información y evidenciar los procesos de naturalización de aquello que llamamos doxa: la educación está en crisis, los estudiantes no comprenden lo que leen o desaprueban (enunciado que adquiere distintas formas para significar esa idea), el discurso de las neurociencias, la necesidad de la participación privada en las políticas educativas, el libro como parte fundante del acto por el cual alguien debe asumirse o es pensado como lector.

Me permito el uso de la primera persona en estas palabras finales para señalar que si es verdad todo lo que dice el diario *La Nación* deberíamos (re) pensarnos como docentes poco profesionales frente a estudiantes que no pueden elaborar pensamientos críticos, que son números en las grillas de las pruebas internacionales y que la historia de la educación en nuestro país y la vasta investigación, producción y prácticas en torno a las prácticas de lectura no nos ha enseñado nada.

Claramente, no es así. Con tan solo observar la experiencia compartida en las aulas sabemos que, con lo heterogéneo, docentes y estudiantes tenemos mucho para aportar al respecto; con la gran producción teórica de referentes ineludibles en nuestro país y la región hemos aprehendido diversos modos de poner en común la enseñanza y el aprendizaje de las prácticas de lectura y además compartimos esas experiencias en congresos, seminarios y jornadas que dan cuenta de un estado en permanente reflexión sobre nuestras prácticas. Muy poco de todo ello aparece en los medios de comunicación.

Este trabajo no niega las dificultades, no pretende esconder lo que resta por hacerse en todos los ámbitos donde educación y prácticas de lectura se implican pero sí, enfoca su mirada en la desnaturalización de ciertos discursos y con ello refuerza la idea del discurso como herramienta de reproducción o transformación.

El discurso de medios como *La Nación*, justamente, reproduce antes del 2016 -a través de su mirada sobre la educación y la lectura- algo más que la mirada de ciertos “especialistas” sobre el tema. Aparecen entonces otros sentidos construidos, a los que se trató de poner opacidad: la calidad, la evaluación, el mundo del trabajo, el acceso a la educación superior en términos de inclusión y exclusión. Retoma lógicas fundadas en los que es incapaz de hacer el Estado y la confianza en modelos políticos y económicos que proponen sistemas meritocráticos. El diario *La Nación*, en definitiva, no enuncia solamente sobre las prácticas de lectura sino -y con ello- toma una posición política e ideológica sobre el rol del Estado.

Al respecto, Adriana Puiggrós es clara, “en la pedagogía meritocrática lo que vale es medir bien, no saber. Sustituye el enseñar por la tasación de los conocimientos” pero la esperanza radica en que “no será fácil empaquetar el sistema educativo para venderlo en el mercado. La sabiduría popular ha logrado muchas veces restaurar la enseñanza democrática en la Argentina”⁵⁶.

¿Cuánto impacta en docentes y estudiantes el discurso dominante construido sobre ellos? Es difícil saberlo luego de este trabajo. Precisamente, un próximo desafío podría ser analizar las instancias de recepción, es decir, cómo se autoperciben como lectores los estudiantes y cómo los docentes perciben a esos estudiantes en virtud de los discursos que circulan en la sociedad.

Algunos docentes, puedo suponer, entrarán al aula creyendo que los estudiantes no podrán comprender los textos, que para qué proponer prácticas de lectura si total hay unos otros que no pueden, no tienen pensamiento crítico, no quieren. En ese caso se

⁵⁶ Palabras de Puiggrós, A. (17 de mayo de 2016). “Meritocracia o democracia en la educación”, en *Página 12*. Recuperado de <https://www.pagina12.com.ar/diario/sociedad/subnotas/299501-77720-2016-05-17.html>

cumplirá la profecía y no habrá nada significativo en el encuentro con los libros, los textos, las lecturas del mundo.

Pero, afortunadamente, considero, existen sujetos que transforman y entonces hay aulas y clases capaces de romper con el mito de la profecía auto cumplida y así cada mañana salen a ejercer el oficio docente miles de colegas con plena confianza en el futuro, en sus prácticas y -lo más importante- en sus estudiantes.

Coincido con Peter McLaren cuando dice “Allan Megill (1985:345) nos recuerda que “si se acoge...la opinión de que todo es discurso, texto o ficción, la regalía se trivializa. La gente real que verdaderamente murió en las cámaras de gas de Auschwitz o Treblinka se vuelve demasiado discurso” (McLaren, 1998, p. 30), Teun Van Dijk, en la misma dirección refiere que:

Pese a que muchos aspectos y problemas de la sociedad son discursivos o pueden ser estudiados por diferentes formas de análisis del discurso, esto no significa que la sociedad sea sólo discursiva, como muestran la pobreza, el hambre, las enfermedades, la violencia contra las mujeres, el racismo y otros muchos problemas fundamentales de la sociedad(Van Dijk, 2003).

Es por ello que, insisto, revisar los discursos al respecto no niega las dificultades ni niega las debilidades de ciertas prácticas docentes en relación a la lectura y tampoco niega la problemática de los estudiantes frente a los textos en este mundo cada vez más incierto. Sin embargo, como también aporta Teun Van Dijk, gran parte de lo que sabemos sobre los problemas sociales es lo que leemos en los periódicos y lo que construyen los periódicos discursivamente permea de algún modo significativo y muchas veces hablamos como hablan los periódicos. Analizar “qué dice” el diario *La Nación*, “cuándo” y “a quién” se dirige como tribuna de doctrina entiendo colabora con la tarea de desentramar lo que aparece como verdad.

La tarea será fortalecer el vínculo con las prácticas de lectura desde el lugar que nos concierna y visibilizar nuevos nombres y experiencias que cuenten otras historias sobre la experiencia de leer y así comenzarán a circular socialmente otros discursos:

los discursos que privilegien la inclusión para un país más democrático y justo con pleno acceso a la educación pública toda.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALTAMIRANO, C.; MYERS, J. (2008). *Historia de los intelectuales en América Latina*, Volumen 1. Madrid, España: Katz Editores.
- ALVARADO, M. (2001). *Entre líneas: teorías y enfoques en la enseñanza de la escritura, la gramática y la literatura*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Manantial.
- AMOSSY, R. (2000). Capítulo 3, en *L'argumentation dans le discours. Discours politique, littérature d'idées, fiction*. París, Francia: Nathan.
Traducción de Ana Soledad Montero para el Seminario "El estudio de las memorias discursivas. El caso de los discursos golpistas en la Argentina (1930-1976)" dictado por la Dra. Alejandra Vitale en el año 2007. Buenos Aires, Argentina: Maestría en Análisis del Discurso, Facultad de Filosofía y Letras, UBA.
- ANGENOT, M. (2010). *El discurso social. Los límites históricos de lo pensable y lo decible*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.
- ANGENOT, M. (1982). *La parole pamphlétaire*. Paris, Francia: Payot.
- ANTAKI, C.; BILLIG, M.; EDWARDS, D. y POTTER, J. (2003). "El Análisis del discurso implica analizar: Crítica de seis atajos analíticos", en *Athenea Digital*, Recuperado de <https://atheneadigital.net/article/view/n3-antaki-billig-potter/64-pdf-es>

- AQUINO, M. (1 de marzo de 2018). "El negocio de la educación", en *Revista Crítica*. Recuperado de <http://www.revistacritica.com/el-negocio-de-la-educacion.html>
- ARNOUX, E. (2006). Cap. 1. "El análisis del discurso como campo interdisciplinario". En: *Análisis del discurso. Modos de abordar materiales de archivo*. Buenos Aires, Argentina: Santiago Arcos.
- ATORRESI, A. (1995). *Los géneros periodísticos. Antología*. Buenos Aires, Argentina: Colihue.
- BAGUER, I. (2013). *Para qué han servido los libros*. España: Universidad de Zaragoza.
- BAJTÍN, M. ([1982] 2011). *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI.
- BECERRA, M. (24 de enero de 2016). "La restauración de Macri a los grandes medios es peligrosa para sus propios intereses", en *La Política Online*. Recuperado de <https://www.lapoliticaonline.com/nota/95512-la-restauracion-de-macri-a-los-grandes-medios-es-peligrosa-para-sus-propios-intereses/>
- ----- (27 de diciembre 2017). "La (auto) destrucción de los medios", en *Revista Ajo*. Periodismo de largo aliento. Recuperado de <http://www.revistaajo.com.ar/notas/11016-la-auto-destruccion-de-los-medios.html>
- ----- (20 de septiembre de 2018). "Medios digitales en Argentina: la película y la foto", en *Letra P*. Recuperado de <https://martinbecerra.wordpress.com/2018/09/25/medios-digitales-en-argentina-la-pelicula-y-la-foto/>
- BENVENISTE, E. (1958). "De la subjetividad en el lenguaje", publicado en el *Journal de Psychologie* (pp.180-181).
- BOURDIEU, P. y EAGLETON, T. (2003). "Doxa y vida cotidiana: una entrevista" en ZIZEK, S. (comp.), *Ideología. Un mapa de la cuestión*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- BISELLI, R. (2005). "La Portada de *La Nación* como Dispositivo de Discurso", en *La Trama de la Comunicación* Vol. 10, Anuario del Departamento de Ciencias de la

Comunicación. Facultad de Ciencia Política y Relaciones Internacionales, Universidad Nacional de Rosario. Rosario, Argentina: UNR Editora.

- BOURDIEU, P. (2002). "El mercado lingüístico", en *Sociología y cultura*. México: Grijalbo (pp. 143-158).
- ----- (2010). *Capital cultural, escuela y espacio social*. Buenos Aires: Siglo veintiuno editores.
- BRASLAVSKY, B. (1997). "Para una historia de la pedagogía de la lectura en la Argentina. ¿Cómo se enseñó a leer en Argentina desde 1810 a 1930?", en *Lectura y Vida*. Revista Latinoamericana de Lectura, 18, (4): 5-16. Recuperado de http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a18n4/18_04_Braslavsky.pdf
- CALSAMIGLIA, H. y TUSÓN, A. ([2008]1999). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Madrid, España: Ariel.
- CARLI, S. (2014). "La historia de la educación en la Argentina en el escenario global: comunidades interpretativas, historia del presente y experiencia intelectual", en Arata y Southwell (comps.). *Ideas en la Educación Latinoamérica. Un balance historiográfico*. La Plata, Buenos Aires, Argentina: UNIPE, Editorial Universitaria.
- CARLINO, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad: Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- CARLINO, P., IGLESIA, P. y LAXAT, I. (2010). "Leer y escribir en las asignaturas en la formación de profesores secundarios: Qué dicen los docentes que se hace", en Jornadas de 2010 de Cátedra UNESCO de Lectura y Escritura, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de Río Cuarto, 675-693. Recuperado de <https://www.aacademica.org/paula.carlino/65.pdf>
- ----- (2013). "Concepciones y prácticas declaradas de profesores terciarios entorno al leer y escribir en las asignaturas", en *Revista de Docencia Universitaria*, Vol. 11 (1), 105-135.

- CASSANY, D. (2003). "Aproximaciones a la lectura crítica teoría, ejemplos y reflexiones", en *Tarbiya*, Revista de investigación e innovación educativa, N° 32, pp. 113-132. Recuperado de <https://revistas.uam.es/tarbiya/article/view/7275>
- ----- (2004). "Explorando las necesidades actuales de comprensión: aproximaciones a la comprensión crítica", en *Lectura y vida*; año XXV (2). Pp. 6-23. Recuperado de <https://repositori.upf.edu/handle/10230/21237>
- ----- (2005). "Investigaciones sobre la lectura y escritura multilingües desde las ciencias del lenguaje". En Matute, J. (ed.) (2005). *Aprender a leer y escribir en diferentes lenguas y realidades*. Guadalajara (México): Universidad de Guadalajara. Recuperado de <https://www.llull.cat/IMAGES 2/Daniel%20Cassany.pdf>
- CASTEDO, M. (1995). "Construcción de lectores y escritores", en *Lectura y Vida*, Año 16, N° 3, setiembre, pp. 5-24. Recuperado de http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a16n3/16_03_Castedo.pdf/view
- CONNO, D. (2016). "La cuestión de la universidad", en *Página/12*. Recuperado de <https://www.pagina12.com.ar/diario/universidad/10-296452-2016-04-08.html>
- CHARAUDEAU, P. (1986). "Semiolingüística y Comunicación", en *Núcleo-4*. Caracas: U.C.V. Recuperado de <http://www.patrick-charaudeau.com/Semiolingustica-y-Comunicacion.html>
- ----- (2003). *El discurso de la información. La construcción del espejo social*. Barcelona, España: Gedisa.
- ----- (2005). *¿Nos manipulan los medios?* CIC (Cuadernos de Información y Comunicación). Número 10. (Págs. 319-330). España: Ediciones complutense.
- ----- (2009). "Análisis del discurso e interdisciplinariedad en las ciencias humanas y sociales", en Puig L. (ed.). *El discurso y sus espejos*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.

- ----- (2014 a) “El investigador y el compromiso: una cuestión de contrato comunicacional”, en *Revista Latinoamericana de Estudios del Discurso* 14 (1): 7-22. Recuperado de <https://raled.comunidadeled.org/index.php/raled/article/view/29>
- ----- (2014 b). “El discurso y las situaciones de interlocución”, en *Revista Oralía* n°7, 2014, p.35-57. Recuperado de <https://www.patrick-charaudeau.com/El-discurso-y-las-situaciones-de.htm>
- CHARTIER, A. M. (2004). *Enseñar a leer y escribir: una aproximación histórica*. México: Fondo de Cultura Económica.
- CHARTIER, R. (2008). “Aprender a leer, leer para aprender”, en *La lectura en España Informe 2008*. Recuperado de <https://fundaciongsr.com/wp-content/uploads/2016/03/La-lectura-Informe-2008.pdf>
- CHOMSKY, N. (2014) “El objetivo de la educación: La deseducación”. Filosofía. Costa-Rica. Recuperado de <http://www.rebelion.org/noticia.php?id=147147>
Transcripción realizada por Luis Rivas para *Rebelión*.
- CHOMSKY, N y HERMAN, E. (2000). *Los Guardianes de la Libertad: Propaganda, Desinformación y Consenso en Los Medios de Comunicación de Masas*. Barcelona, España: Pantheon Books.
- DE MIGUEL, A. (2012). “Escenas de lectura escolar. La intervención normalista en la formación de la cultura letrada moderna”, en Héctor Rubén Cucuzza (dir.) y Roberta Paula Spregelburd (coord.), *Historia de la lectura en Argentina: del catecismo colonial a las netbooks estatales* (pp. 133-169). Buenos Aires, Argentina: Editoras del Calderón.
- DUARTE, J. (2016). “Las neurociencias como marketing político”, en *Ideas de Izquierda* pp. 37-39. Recuperado de <http://www.laizquierdadiario.com/ideasdeizquierda/las-neurociencias-como-marketing-politico/>
- DUCROT, O. (1984). Capítulo 5 “La noción de sujeto hablante”. En: *El decir y lo dicho* (pp. 251-277). Buenos Aires, Argentina: Hachette.

- ----- (1986). *El decir y lo dicho. Polifonía de la enunciación*. Barcelona, España: Paidós.
- DUNCAN, A., J y MORRELL (2008). “La pedagogía crítica y la cultura popular en una clase de inglés de un instituto urbano de educación secundaria”, en Joe L. Kincheloe, Peter McLaren (eds). *Pedagogía crítica. Dónde hablamos, dónde estamos*. P.p. 253- 276. Barcelona, España: GRAÓ.
- FAIRCLOUGH, N y WODAK, R. (2000). “El análisis crítico del discurso”, en T. Van Dijk (comp.). *El discurso como interacción social* (pp. 367-404). Barcelona, España: Gedisa.
- FERREIRO, E. (1993). “Alfabetización de los niños en América Latina”. BOLETIN 32, diciembre 1993 / Proyecto Principal de Educación
- ----- (2001). *Pasado y presente de los verbos leer y escribir*. México: Fondo de Cultura Económica.
- ----- (2002). “Leer y escribir en un mundo cambiante”, en *Pasado y presente de los verbos leer y escribir*. México: Fondo de Cultura Económica.
- FERNÁNDEZ LAGUNILLA, M y PENDONES, C. (1993). “Recursos polifónicos del narrador en el discurso periodístico”, en *Revista de filología románica*, ISSN 0212-999X, N° 10, págs. 285-294.
- FESTA, CLAUDIA (2013). Una escena de lectura periodística. El ingreso a la Universidad Nacional de La Plata, la construcción del periódico local. Ponencia en REDCOM 2013 XV Congreso de la Red de Carreras de Comunicación Social y Periodismo de la República Argentina San Salvador de Jujuy 15, 16 y 17 de Agosto de 2013.
- FESTA, C. (2015). “Historias de lectura y escritura: intertextualidades y dialogicidad. Argentina. Buenos Aires”, en Congreso. XI Congreso Internacional de la Asociación Latinoamericana de Estudios del Discurso (ALED). ALED.
- FESTA, C. y CASABONE, G. (2015). “La corrección de textos en el ámbito universitario, o cómo salir del error”, en *Revista Question*. La Plata, Buenos Aires, Argentina: Instituto de Investigaciones en Comunicación (IICOM) Facultad de

Periodismo y Comunicación Social Universidad Nacional de La Plata. Vol.1 n°2015. Pp. 50- 64.

- FESTA, C., VALENTINO, A. y SUÁREZ, C. (2012). "Prácticas del lenguaje en la articulación escuela media/universidad. El caso del taller de lectura del Curso de Apoyo de la UNLP", en Congreso de Comunicación / Educación "Desafíos en tiempos de restitución de lo público". La Plata, Buenos Aires, Argentina: Facultad de Periodismo y Comunicación Social UNLP.

- FRANGANILLO, J. (2010). "La Ansiedad Informativa". Recuperado de <http://franganillo.es/ansiedad.pdf>

- FREIRE, P. (1991). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. México: Siglo XXI Editores.

- FRIERA, S. (2017). "Ellos actúan como si no tuvieran historia", en *Página 12*. Recuperado de <https://www.pagina12.com.ar/35043-ellos-actuan-como-si-no-tuvieran-historia- Página 12>

- GALASSO, N. (2006). *La larga lucha de los argentinos: y cómo la cuentan las diversas corrientes historiográficas*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Colihue.

- GARCÍA NEGRONI, M. y TORDESILLAS COLADO, M. (2001). *La enunciación en la lengua. De la deixis a la polifonía*. Madrid, España: Gredos.

- GENTILI, P. (julio de 2017). Conferencia: "El laberinto de la desigualdad, educación y justicia social en América Latina". Rosario, Argentina. Material Audiovisual recuperado de CLACSO TV publicado el 24 noviembre de 2017. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=NQalSTXV5E0>

- GIMENO SACRISTÁN, J. (2004). "¿Quién fracasa cuando hay fracaso escolar?", en I Congreso anual sobre fracaso escolar. Palma de Mallorca: Universidad de Baleares. Recuperado de <http://www.fracasoescolar.com/conclusions2004/gimeno.pdf>.

- ----- (2011). "Lo que descubren y encubren los informes. PISA como ejemplo", en *Cuadernos de pedagogía*, N° 413, (Ejemplar dedicado a: Pisa: lecturas y propuestas), págs. 75-79. Recuperado de <http://www.ugr.es/~fjriros/pce/media/4p-PisaGimeno.pdf>.

- HERCH, A.C. (2011). "Lenguas indígenas de Argentina. Reseña sobre la situación sociolingüística del toba", en Cuadernos del INADI, N° 4 abril.
- HUERGO, J. (2001). *Comunicación/Educación. Ámbitos, Prácticas y Perspectivas*. La Plata, Buenos Aires, Argentina: Ediciones de Periodismo y Comunicación.
- ----- (2011). "Comunicación/Educación: un acercamiento al campo". Documento de cátedra Comunicación/Educación. La Plata, Buenos Aires, Argentina: Facultad de Periodismo y Comunicación Social. UNLP. Recuperado de <http://comeduc.blogspot.com>
- HUERGO, J.; FERNÁNDEZ, M. B. (2000). "De la escolarización a la comunicación en la educación" en *Cultura escolar, cultura mediática/Intersecciones*. Bogotá, Colombia: Universidad Pedagógica Nacional.
- IÑIGUES RUEDA, L (2006). *Análisis del discurso. Manual para las ciencias sociales*. Barcelona, España: Editorial UOC.
- JÄGER, S (2003). "Discurso y conocimiento: aspectos teóricos y metodológicos de la crítica del discurso y del análisis de dispositivos" en WODAK, R. y MEYER, M. (2003). *Métodos del análisis crítico del discurso*. Barcelona, España: Gedisa, 61-99.
- JENKINS, H. (2008). *Convergence culture: La cultura de la convergencia de los medios de comunicación*. Barcelona, España: Paidós.
- KORNBLIT, A. L. (2004). *Introducción. En Metodologías cualitativas en ciencias sociales. Modelos y procedimientos de análisis*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Biblos.
- LACLAU, E. y MOUFFE, CH. (2004). *Hegemonía y estrategia socialista*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.
- LARROSA, J. (2000). *Pedagogía Profana. Estudios sobre lenguaje, subjetividad y formación*. Buenos Aires, Argentina: Novedades Educativas.
- ----- (2001). "Notas tomadas de las disertaciones del profesor en el Seminario del Doctorado en Educación", en *Lenguaje, pluralidad y discontinuidad*. ULA: Educar en Babel.

- ----- (2011). *La experiencia de la lectura. Estudios sobre Literatura y Formación. Nueva edición aumentada y revisada*. México, D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- LENTIN, L. (1996). "La dependencia de lo escrito respecto de lo oral: parámetro fundamental de la primera adquisición del lenguaje", en Catach, Nina (comp.). *Hacia una teoría de la lengua escrita* (pp.145-156). Barcelona, España: Gedisa.
- LERNER, D. (1996). "¿Es posible leer en la escuela?", en *Lectura y Vida*, Año 17, N° 1. Recuperado de http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a17n1/17_01_Lerner.pdf
- ----- (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México, D.F. Fondo de Cultura Económica.
-
- LÓPEZ SEGRERA, F. (2016). *América Latina: crisis del posneoliberalismo y ascenso de la nueva derecha*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: CLACSO. Edición digital. Recuperado de <http://biblioteca.clacso.edu.ar/gsd/collect/clacso/index/assoc/D11890.dir/America-Latina-Crisis-del-neoliberalismo.pdf>
- MARAFIOTI, R (comp.) (1995). "La argumentación: lo mismo y lo nuevo", en *Temas de Argumentación*. Buenos Aires, Argentina: Biblos.
- MARTIN ROJO, L (1997). "El orden social de los discursos. Discurso teoría y análisis"; V, 21- N°22, pp. 1-37. Universidad Nacional Autónoma de México, Colegio de Ciencias y Humanidades, Unidad Académica de los Ciclos Profesional y Posgrado.
- MAYER, M. (2003). "Entre la teoría, el método y la política: la ubicación de los enfoques relacionados con el ACD", en WODAK, R. y MEYER, M. (2003). *Métodos del análisis crítico del discurso*. Barcelona, España: Gedisa.
- McLaren, P. (1998). *Multiculturalismo revolucionario: pedagogías de disensión para el nuevo milenio*. México: Siglo XXI.

- ----- (2005). *La vida en las escuelas: una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.
- MORABES, P. (2008). “La investigación en Comunicación/Educación: problemas epistemológicos y teóricos en la (in) definición del campo”, en *Revista Oficios Terrestres*, N° 21- Año 2008. Pp. 68-79. La Plata, Buenos Aires, Argentina: Facultad de Periodismo y Comunicación Social de la UNLP.
- NOVARO, G.; BORTON, L.; DIEZ, M.L. y HECHT, A. (2008). “Sonidos del silencio, voces silenciadas: niños indígenas y migrantes en escuelas de Buenos Aires”, en *Revista mexicana de investigación educativa*. RMIE vol.13 no.36 México ene./mar. 2008. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662008000100008.
- OLSON, D. (1998). *El mundo sobre el papel. El impacto de la lectura y la escritura en la estructura del conocimiento*. Barcelona, Gedisa.
- PALLADINO, A. (26 de abril de 2016). “Enseñá x Argentina”, en *Diario Contexto*. Recuperado de <https://www.diariocontexto.com.ar/2016/04/26/denuncian-avance-de-ong-privada-en-la-educacion-publica/>
- PÊCHEUX, M. (1975). *Les vérités de La Palice*. París, Francia: Maspero.
- ----- (1978). *Hacia un análisis automático del discurso*. Madrid, España: Gredos.
- PETIT, M. (1999). *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*. México: Fondo de Cultura Económica.
- ----- (2014) “¿Por qué incentivar a los adolescentes para que lean literatura?”, en *Enunciación*, 19(1), 157-167. Recuperado de <https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/enunc/article/view/7395/13824>
- PINEAU, P. (2014). “A modo de introducción. Estética escolar: manifiesto sobre la construcción de un conuento, en *Escolarizar lo sensible: Estudios sobre estética escolar (1870-1945)* Pp. 21-35. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina: Teseo.

- PINI, M. (2010). "Análisis crítico del discurso: la mercantilización de la educación pública en España", en *Revista de Educación*. Recuperado de http://200.16.240.69/ojs/index.php/r_educ/article/view/7
- PUIGROSS, A. (17 de mayo de 2016). "Meritocracia o democracia en la educación", en *Página 12*. Recuperado de <https://www.pagina12.com.ar/diario/sociedad/subnotas/299501-77720-2016-05-17.html>
- RAPACIOLI, J. (30 de diciembre de 2012). "Hacia una historia social de la lectura en Argentina", en *Agencia Telam*. Recuperado de <http://www.telam.com.ar/notas/201212/2955-hacia-una-historia-social-de-la-lectura-en-la-argentina.html>
- REYES, G. (1990). *La pragmática lingüística*. Barcelona: Montesinos.
- RIESTRA, D. (Comp.) (2010). *Saussure, Voloshinov y Bajtín revisitados*", en *Estudios históricos y epistemológicos*. Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila.
- RIVAS, L. (2014). "El objetivo de la educación: La deseducación". Transcripción realizada para *Rebelión*. Filosofía. Costa Rica. Recuperado de <http://www.rebellion.org/noticia.php?id=147147>. 2014.
- ROCKWELL, E. (2001). "La lectura como práctica cultural: conceptos para el estudio de los libros escolares", en *Educación e investigación*, 27, pp. 11-26. San Paulo. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022001000100002>.
- RODRÍGUEZ, L. (2017). «"Cambiamos": la política educativa del macrismo» *Revista Question*. Vol. 1, N.º 53. Recuperado de: <http://perio.unlp.edu.ar/ojs/index.php/question/article/view/3699/3202>
- SADER, E. (2008). *Posneoliberalismo en América Latina*. Buenos Aires, Argentina: CLACSO - CTA EDICIONES.
- SAÍTTA, S. (2000). "El periodismo popular en los años veinte. Capítulo XI de Democracia, conflicto social y renovación de ideas (1916-1930)", *Tomo VI de la Nueva Historia Argentina*, dirigido por Ricardo Falcón. Buenos Aires, Sudamericana. Págs. 435-471.
- SANTANDER, P. (2011) "Por qué y cómo hacer Análisis de Discurso", en: *Cinta moebio* 41: 207-224.

- SIDICARO, R. (1997), "Consideraciones a propósito de las ideas del diario *La Nación*"; en WAINERMAN, C. y SAUTÚ, R. (comp.). *La trastienda de la investigación*. Buenos Aires, Argentina: Lumiere.
- TEDESCO, J.C y MORDUCHOWICZ, R. (2003). *El papel de los medios de comunicación en la formación de la opinión pública en educación*. Sede Regional Buenos Aires, Argentina: IPE - UNESCO -
- TENTI FANFANI, E. (2008). "Sociología de la profesionalización docente", ponencia vertida en el Seminario Internacional Profesionalizar a los Profesores sin Formación Inicial: Puntos de Referencia para Actuar", 2 al 6 de junio de 2008. Recuperado de <http://www.ciep.fr/sources/conferences/cd-2008-professionnaliser-les-enseignants-sans-formation-initiale/es/docs/conferences/tenti.pdf>
- THOMPSON, J. (1997). *Los media y la modernidad. Una teoría de los medios de comunicación*. Barcelona, España: Paidós
- VALENTINO, A. & FINO, C. (2015) (coord.). *La información como discurso: recorridos teóricos y pistas analíticas, Introducción*, pp.4-12. Colección Libros de Cátedra. La Plata, Buenos Aires, Argentina: EDULP. Recuperado de http://www.editorial.unlp.edu.ar/articulo/2015/9/16/sociales_libros_catedra
- VAN DIJK, T. A. (1990). *La noticia como discurso*. Barcelona, España: Paidós.
- ----- (2003). Prólogo, en Lupicinio, Íñiguez Rueda (Ed.), *Análisis del discurso. Manual para las ciencias sociales* (pp.11-16). Barcelona, España: Editorial UOC.
- ----- (2005). "Ideología y análisis del discurso", en *Utopía y Praxis Latinoamericana* / Año 10. N° 29 (Abril Junio, 2005) Pp. 9-36. Recuperado de <http://www.discursos.org/oldarticles/Ideolog%EDa%20y%20an%E1lisis%20del%20discurso.pdf>
- ----- (2010). "Discurso, conocimiento, poder y política. Hacia un análisis crítico epistémico del discurso", en *Revista de Investigación Lingüística*, n° 13; pp. 167-215. España: Universidad de Murcia.

- ----- (2011). *Discurso y sociedad: Cómo influyen los contextos sociales sobre el texto y la conversación*. Barcelona, España: Gedisa
- ----- (2012). *Discurso y contexto*. Barcelona, España: Editorial Gedisa.
- VIÑAS, R. (2015). [Tesis doctoral]. “Ser joven, leer y escribir en la universidad”. La Plata, Buenos Aires, Argentina: Facultad de Periodismo y Comunicación Social, UNLP. Recuperado de <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/44649>
- VITALE, MARÍA A. (2017). *¿Cómo pudo suceder?: Prensa escrita y golpismo en la Argentina (1930-1976)*. Buenos Aires, Argentina: Eudeba.
- WODAK, R. Y MEYER, M. (2003). *Métodos del análisis crítico del discurso*. Barcelona, España: Gedisa.

Bibliografía corpus de análisis (por fecha de publicación)

2017

- “Los adolescentes sólo leen en papel textos escolares” (27 de septiembre de 2017). *La Nación*. Recuperado de: <https://www.lanacion.com.ar/2066828-los-adolescentes-solo-leen-en-papel-textos-escolares>
- Otero, C. (07 de agosto de 2017). “Pasión por el aula, un idioma que comparten maestros porteños y finlandeses”, en *La Nación*. Recuperado de: <http://www.lanacion.com.ar/2050670-pasion-por-el-aula-un-idioma-que-comparten-maestros-portenos-y-finlandeses>
- Román, L. (31 de julio de 2017). “La escuela debe hablar claro”, en *La Nación*. Recuperado de <http://www.lanacion.com.ar/2048514-la-escuela-debe-hablar-claro>

- Santa Cruz, D. (03 de agosto de 2017). "El futuro de la escuela: ¿más tecnología y menos docentes? *La Nación*. Recuperado de: <http://www.lanacion.com.ar/2046872-el-futuro-de-la-escuela-mas-tecnologia-y-menos-docentes>
- Acuña, C. (18 de julio de 2017). "Manuscrito versus digital: ¿vamos a dejar de escribir a mano?", en *La Nación*. Recuperado de: <http://www.lanacion.com.ar/2044652-manuscrito-versus-digital-vamos-a-dejar-de-escribir-a-mano>
- "Un joven guaraní le escribió una carta a un profesor para disculparse por su rendimiento" (18 de mayo de 2017), en *La Nación*. Recuperado de: <http://www.lanacion.com.ar/2024945-un-joven-guarani-le-escribio-una-carta-a-un-profesor-para-disculparse-por-su-rendimiento>
- Barcia, Pedro. L. (17 de abril de 2017). "La letra manuscrita, ¿ya es una especie en peligro de extinción?", en *La Nación*. Recuperado de: <http://www.lanacion.com.ar/2011740-la-letra-manuscrita-ya-es-una-especie-en-peligro-de-extincion>
- Massa, F. (17 de abril de 2017). "Cursiva: una forma de escribir que se extingue dentro y fuera del aula", en *La Nación*. Recuperado de: <http://www.lanacion.com.ar/2011739-cursiva-una-forma-de-escribir-que-se-extingue-dentro-y-fuera-del-aula>
- Gigena, D. (14 de febrero de 2017). "Qué significa enseñar literatura" en *La Nación*. Recuperado de: <https://www.lanacion.com.ar/1984755-que-significa-ensenar-literatura>

2016

- Vázquez, L. (15 de noviembre de 2016). "Cambiarán el modo de enseñar a leer y a escribir", en *La Nación*. Recuperado de <http://www.lanacion.com.ar/1956373-cambiaran-el-modo-de-ensenar-a-leer-y-a-escribir>
- Andersson, A. (02 de noviembre de 2016). "Adaptarse a un nuevo modo de procesar el conocimiento", en *La Nación*. Recuperado de

<http://www.lanacion.com.ar/1952586-adaptarse-a-un-nuevo-modo-de-procesar-el-conocimiento>

- Tedesco, J.C. (01 de noviembre de 2016). “Debates necesarios y postergados”, en *La Nación*. Recuperado de <http://www.lanacion.com.ar/1952195-debates-necesarios-y-postergados>

- Bär, N. (23 de septiembre de 2016). “La caligrafía y el polvo del olvido”, en *La Nación*. Recuperado de <https://www.lanacion.com.ar/opinion/la-caligrafia-y-el-polvo-del-olvido-nid1940365>

- Ventura, L. (20 de septiembre de 2016). “¿Escribir bien es demasiado difícil?”, en *La Nación*. Recuperado de <http://www.lanacion.com.ar/1939616-escribir-bien-es-demasiado-dificil>

- “Estudiar filosofía hace que los chicos sean mejores en matemática” (29 de agosto de 2016), en *La Nación*. Recuperado de <http://www.lanacion.com.ar/1932676-estudiar-filosofia-hace-que-los-chicos-sean-mejores-en-matematica>

- De Marco, M. (03 de agosto de 2016). “Con el impulso de la reforma educativa”, en *La Nación*. Recuperado de <http://www.lanacion.com.ar/1924167-con-el-impulso-de-la-revolucion-educativa-de-sarmiento>

- “Esteban Bullrich, sobre los bochazos masivos en la Universidad de La Plata: ‘Rehacer el examen no cambia la situación’”. (13 de julio de 2016), en *La Nación*. Recuperado de <http://www.lanacion.com.ar/1918000-esteban-bullrich-sobre-los-bochazos-masivos-en-la-universidad-de-la-plata-rehacer-el-examen-no-cambia-la-situacion>

- Golombek, D. (03 de abril de 2016). “¿Llegan a las aulas los avances de la neurociencia?”, en *La Nación*. Recuperado de <http://www.lanacion.com.ar/1885303-llegan-a-las-aulas-los-avances-de-la-neurociencia>

2015

- Vázquez, L. (08 de diciembre de 2015). “Dos argentinas, seleccionadas entre los 50 mejores maestros del mundo”, en *La Nación*. Recuperado de:

<http://www.lanacion.com.ar/1852481-dos-argentinas-seleccionadas-entre-los-50-mejores-maestros-del-mundo>

- Vázquez, L. (07 de octubre de 2015). “Un millón de dólares para el mejor maestro del mundo”, en *La Nación*. Recuperado de <http://www.lanacion.com.ar/1834136-un-millon-de-dolares-para-el-mejor-maestro-del-mundo>

- “El dictado o la vuelta a las esencias de la educación en Francia” (29 de septiembre de 2015), en *La Nación*. Recuperado de <http://www.lanacion.com.ar/1832225-el-dictado-o-la-vuelta-a-las-esencias-de-la-educacion-en-francia>

- “‘Tenemos que mejorar los resultados académicos, tenemos un problema’, admitió el ministro de Educación” (31 de julio de 2015), en *La Nación*. Recuperado de: <http://www.lanacion.com.ar/1815123-tenemos-que-mejorar-los-resultados-academicos-tenemos-un-problema-admitio-el-ministro-de-educacion>

2014

- Vázquez, L. (09 de diciembre de 2014). “Maniobra interpretativa de la realidad educativa”, en *La Nación*. Recuperado de <http://www.lanacion.com.ar/1750590-maniobra-interpretativa-de-la-realidad-educativa>

- Llach, J. (16 de noviembre de 2014). “En Finlandia, un clima de confianza que deja aprender”, en *La Nación*. Recuperado de <http://www.lanacion.com.ar/1743854-en-finlandia-un-clima-de-confianza-que-deja-aprender>

- “Valor de la escritura manual”. (09 de septiembre de 2014), en *La Nación*. Recuperado de <http://www.lanacion.com.ar/1725670-valor-de-la-escritura-manual>

- Ventura, L. (07 de agosto de 2014). “Pedro Barcia: ‘Tomará más de una década revertir la crisis educativa’”, en *La Nación*. Recuperado de <http://www.lanacion.com.ar/1716349-pedro-luis-barcia-aunque-empecemos-ahora-nos-llevara-mas-de-una-decada-revertir-la-crisis-de-la-educacion>

2013

- “Giro del Gobierno: admitió la crisis en la educación” (09 de diciembre de 2013), en *La Nación*. Recuperado de <http://www.lanacion.com.ar/1645998-giro-del-gobierno-admitio-la-crisis-en-la-educacion>
 - Guadagni, A. A. (28 de octubre de 2013). “Un desafío que puede marcar el futuro laboral”, en *La Nación*. Recuperado de <https://www.lanacion.com.ar/1633112-un-desafio-que-puede-marcar-el-futuro-laboral>
 - Guadagni, A. A. (16 de septiembre de 2013). “No estamos ayudando a nuestros estudiantes”, en *La Nación*. Recuperado de <https://www.lanacion.com.ar/1620161-no-estamos-ayudando-a-nuestros-estudiantes>
 - “El deterioro en la educación, un problema” (31 de julio de 2013), en *La Nación*. Recuperado de <https://www.lanacion.com.ar/1605987-el-deterioro-de-la-educacion-un-problema>
 - Blanc, N. (17 de mayo de 2013). Leer en un mundo de pantallas. *La Nación*. Disponible en: <http://www.lanacion.com.ar/1582340-leer-en-un-mundo-de-pantallas>
 - Ramón Zerdá, C. (03 de marzo de 2013). “Del manual a la tableta”, en *La Nación*. Recuperado de <http://www.lanacion.com.ar/1559602-del-manual-a-la-tableta>
 - Lojo, María, R. (22 de febrero de 2013). “De la colonia a la netbook”, en *La Nación*. Recuperado de <http://www.lanacion.com.ar/1556508-de-la-colonia-a-la-netbook>
- Corpus ampliado**
- “Bochazo masivo en el ingreso a Medicina en la Universidad Nacional de La Plata”. (08 de agosto de 2012), en *La Nación*. Recuperado de <https://www.lanacion.com.ar/1497410-bochazo-masivo-en-el-ingreso-a-medicina-en-la-universidad-de-la-plata>
 - Aguinis, M. (14 de junio de 2011). “Impactante deterioro educativo”, en *La Nación*. Recuperado de <https://www.lanacion.com.ar/1381290-impactante-deterioro-educativo>
 - Torres, A. (03 de septiembre de 2010). “En Internet la escritura goza de buena salud”, en *La Nación*. Recuperado de <https://www.lanacion.com.ar/tecnologia/en-internet-la-escritura-goza-de-buena-salud-nid1300675>

- Valenzuela, D. (01 de octubre de 2009). "Educación: Uruguay supera a la Argentina", en *La Nación*. Recuperado de <http://www.lanacion.com.ar/1181029-educacion-uruguay-supera-a-la-argentina>
- San Martín, R. (23 de septiembre de 2009). "No es verdad que la educación está siempre en crisis", en *La Nación*. Recuperado de <http://www.lanacion.com.ar/1177773-no-es-verdad-que-la-educacion-esta-siempre-en-crisis>
- "Sin educación no hay trabajo decente" (14 de septiembre de 2009), en *La Nación*. Recuperado de <http://www.lanacion.com.ar/1174214-sin-educacion-no-hay-trabajo-decente>
- De Vedia, M. (21 de junio de 2008). "Mala nota para la educación argentina", en *La Nación*. Recuperado de <http://www.lanacion.com.ar/1023357-mala-nota-para-la-educacion-argentina>

MATERIAL ANEXO

1. Cuadros- conclusiones

Cuadro Prácticas de Lectura

Prácticas de lectura	Continuidades	Rupturas
Año 2013		
	Énfasis en lectura de textos canónicos	Lectura como práctica sociohistórica
	Lectura y mercado editorial.	Desafío de la escuela ante los nuevos modos de leer
	Lectura y tecnología.	(segmentación y fragmentación) (Roger Chartier)
	Lectura en papel/ lectura digital.	
	Pruebas internacionales PISA de la OCDE	
	Lectura y mercado de trabajo	
	La lectura ha entrado en crisis	
	Lectura superficial, dispersa y distraída	

Año 2014		
	<p>La lectura de ciertos textos construye una persona culta</p> <p>Pruebas internacionales PISA de la OCDE</p> <p>Pruebas Serce y Terce, Unesco</p> <p>Lectura y uso de la tecnología en el aula</p> <p>Quién tiene el discurso tiene la espada (cita de Platón realizada por Barcia, 7 de agosto de 2014)</p>	<p>El libro genera una experiencia única</p>
Año 2015		
<p>Prácticas de Lectura</p>	<p>Resultados de Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo (Terce, 2013)</p> <p>El uso de la lengua (escritura y lectura) como factor que incide en la salida laboral.</p> <p>Lectura como práctica asociada a la cantidad de libros que leen los estudiantes.</p>	

	Pruebas internacionales PISA de la OCDE	
Año 2016		
Prácticas de lectura	<p>Llegada de las neurociencias al aula.</p> <p>La neurociencia cognitiva para estudiar la lectura y escritura.</p> <p>Leer y escribir es la civilización entera.</p> <p>Evaluar a los alumnos de tercer grado para ver si los chicos están aprendiendo a leer y escribir correctamente, en quinto ya es tarde (cita del ministro Esteban Bullrich)</p> <p>El Gobierno quiere aplicar la 'conciencia fonológica' y aporte de las neurociencias para decir sobre cómo aprende el cerebro</p> <p>Se cuestiona el tiempo frente a la pantalla, aunque cambió el modo de leer</p>	
Año 2017		
Prácticas de lectura	Debate imprenta- cursiva- digital y su implicancia en la	La lectura asociada al deseo por leer libros

	<p>comprensión lectora.</p> <p>La cursiva no sirve más allá del aula, se aporta desde las neurociencias</p> <p>Las neurociencias han estudiado mucho el proceso de alfabetización</p>	
--	---	--

Cuadro sobre presencia del sector privado

Año	Fundaciones/ Organizaciones/ Presencia del sector Privado.
2013	
	Encuesta de la Deuda Social de la Universidad Católica Argentina
2014	
	Grupo de trabajo de educación de la Red de Acción Política
2015	
	Fundación Varkey
2016	
	<p>Education Endowment Foundation (EEF)</p> <p>Academia Americana de Pediatría (AAP).</p> <p>Departamento de Lenguaje del Instituto de Neurología Cognitiva (INECO)</p> <p>Fundación McDonnell.</p> <p>6° Escuela latinoamericana de Educación y Ciencias</p>

	Neurales y Cognitivas. Laboratorio de Neurociencia de la Universidad Di Tella.
2017	
	Instituto de Neurociencias y Educación de la Fundación (INECO) Asociación de Diarios del Interior de la República Argentina (ADIRA)

Cuadro sobre Educación / Políticas de Estado y gestión de Gobierno

Educación	2013-2015	2016-2017
	<p>Baja calidad del sistema educativo</p> <p>El deterioro de la educación, un problema.</p> <p>No alimentar el sueño de elite muy bien educada</p> <p>Sistema educativo argentino que no propicia la cultura del esfuerzo</p> <p>Crisis en la educación</p> <p>Comparación con otros países (Brasil, Ecuador y Cuba)</p>	<p>Necesidad de articulación de todos los niveles del sistema educativo</p> <p>Sombrío panorama de la educación argentina.</p> <p>Educación asociada a la idea de “cultivo”</p> <p>Comparación con Finlandia.</p>

	<p>Resultados poco auspiciosos de las pruebas PISA</p> <p>Crisis de la educación argentina</p> <p>Comparación con otros países (Finlandia, Chile)</p> <p>Problema de resultados académicos</p> <p>Requiere ser “disrumpida” con una mayor participación del sector privado</p>	
Mención a Políticas de Estado/ Gestión de Gobierno	2013- 2015	2016-2017
	<p>Plan Nacional de Lectura</p> <p>Conectar Igualdad, del gobierno nacional, y Plan Sarmiento, del gobierno porteño</p> <p>Encuesta nacional sobre consumos culturales del Ministerio de Educación de la Nación</p> <p>Ministerio de Educación trabajó duro” para “instalar”</p>	<p>Enfoque en el tema de la Evaluación. “Nosotros somos muy proevaluación” (cita del ministro Esteban Bullrich)</p> <p>Pruebas Aprender 2016</p> <p>Edificios en mal estado, ausencia de equipamiento y otros recursos adecuados a una cambiante realidad</p> <p>Se resta importancia a la</p>

	<p>una interpretación “favorable” de las pruebas Tercer Informe Regional Comparativo Explicativo (Terce, Unesco)</p> <p>Aplazo de la Gestión Educativa</p> <p>La oposición tiene mayor claridad en relación a lo que se puede aprender de Finlandia</p> <p>El gobierno realiza maniobras para interpretar la realidad educativa</p>	<p>infraestructura</p>
--	---	------------------------

Cuadro sobre la construcción de la docencia en relación a las prácticas de lectura

Año	Continuidades	Rupturas
2013	<p>Irene (docente de ficción) “a duras penas puede hablar” en clase ante la presencia de la tecnología</p> <p>Las resistencias de algunos docentes (“enseñanza de los docentes, que varía mucho con la edad”)</p>	
2014	<p>Formación docente en horas: 3700 teóricas de nuestro país, que en la práctica no suelen</p>	<p>Hay que trabajar en la formación docente</p>

	<p>superar las 3200</p> <p>Ausentismo del orden del 25% en nuestro país</p> <p>En Finlandia la formación de maestros es exigente y valorada</p>	<p>Sueldo: 20% inferior al ingreso por habitante (a diferencia con Finlandia)</p>
2015	<p>Premio Global Teacher Prize, de un millón de dólares, al mejor maestro del mundo</p> <p>Deben ser maravillosos en el aula y tener un compromiso con la excelencia</p> <p>Componente vocacional</p>	
2016	<p>Señorita Clotilde (docente de ficción) que pone sus mejores intenciones</p>	
2017	<p>La profesión docente aparece como una elección por descarte</p> <p>También la profesión aparece ligada al rol de lector, como si la sola condición de lector habilitara a la enseñanza de la lectura (no hay método)</p> <p>Resuena el eco del género en relación al oficio docente (erotismo maternal y</p>	

	<p>pedagógico)</p> <p>Lo mágico en relación a lo que sucede en clase</p> <p>La regente de nivel primario de una escuela pública del distrito 1 de Capital de la que se dice “no se resigna” (no aparece su nombre ni el nombre de la escuela)</p> <p>En la mayoría de las voces que se convocan no se advierte claramente su tarea docente en el aula (o ejercicio de la profesión al momento de la enunciación)</p> <p>Hay mucho apampamiento por parte de los maestros</p>	
--	--	--

Cuadro sobre la lectura y los estudiantes

Año	Aspectos negativos	Aspectos positivos
2013	<p>“Los chicos de hoy no pueden desconectarse de las redes sociales”, “Los chicos están expuestos a mucha información”. ¿Será posible hacer que Mansilla y sus ranqueles inviten a los estudiantes a vivir una gran aventura a la manera de los jueguitos y las series que los chicos y los no tan chicos consumen tanto?”. En: Ramón Zerda, C. (03 de marzo de 2013). “Del manual a la tableta”, en</p>	<p>“Les gusta leer pero no están apegados a los libros. El mundo adolescente es visual. Pasan en la pantalla la mayor parte del tiempo libre”. En: Blanc, N. (17 de mayo de 2013). “Leer en un mundo de pantallas”, en <i>La Nación</i>.</p>

	<p><i>La Nación.</i></p> <p>“No alimenten el sueño de una elite muy bien educada que nos va a sacar adelante”, “El 52 % no comprende lo que lee ni alcanza habilidades mínimas en ciencias ni en matemáticas”; “Que los chicos usen computadoras dignifica que se adecuan a su época, no que sean más inteligentes”. En: “El deterioro de la educación, un Problema” (31 de julio de 2013), en <i>La Nación</i>.</p> <p>“El sábado 3 y el domingo 4 de noviembre de 2012 fueron en Brasil y la Argentina días muy distintos para los adolescentes que concluyen la escuela secundaria y piensan ingresar en la universidad. Para ninguno de los nuestros fue un día especial en lo que concierne a los estudios, por eso muchos pudieron tener un fin de semana como cualquier otro, incluso con activa vida nocturna. Pero los adolescentes brasileños enfrentaron un fin de semana distinto, ya que en esos dos días se tomaron los exámenes ENEM, cuya aprobación es indispensable para poder ingresar en cualquier universidad”, “Estudiantes con deficiente preparación previa”. En: Guadagni, A. (16 de septiembre de 2013). “No estamos ayudando a nuestros Estudiantes”, en <i>La Nación</i>.</p>	<p>“Una cuestión que llamó la atención de los encuestadores fue por qué los chicos se consideran a sí mismos lectores si sólo la mitad dice que en su casa hay muchos libros (más de seis títulos) que no son para la escuela. Y sólo tres de cada diez tienen alguno de esos libros en su habitación”. En: Blanc, Natalia (17 de mayo de 2013). “Leer en un mundo de pantallas”, en <i>La Nación</i>.</p> <p>“Los chicos están expuestos a mucha información: buena, mala, mejor, peor, y esto les da más plasticidad para salir y entrar de algunas cuestiones, están más actualizados. No puede ir un profesor de literatura con textos escritos en castizo, ya no. El lugar de la literatura se desacralizó y estamos trabajando con información de todo tipo. Este es el primer desafío que se plantea para nosotros: qué tipo de contenido</p>
--	---	--

		<p>seleccionar, cómo presentarlo, qué tipo de actividades plantear". En: Ramón Zerda, C. (03 de marzo de 2013). "Del manual a la tableta", en <i>La Nación</i>.</p>
<p>2014</p>	<p>"Educamos alumnos con pobreza léxica, sin habilidad comunicativa. Lo hemos transformado en un ciudadano de segunda. La ley reconoce que tiene la libertad de decir lo que piensa, pero los alumnos no pueden armar frases y se les dificulta el pensar". En: Ventura L. (07 de agosto de 2014). "Pedro Barcia: "Tomará más de una década revertir la crisis educativa"", en <i>La Nación</i>.</p> <p>"(...) vincular mucho más la educación al mundo del trabajo, para dar a tantos jóvenes que hoy no le encuentran sentido al estudio una herramienta de progreso personal". En: Llach J. J. (16 de noviembre de 2014). En Finlandia, un clima de confianza que deja aprender. <i>La Nación</i>.</p> <p>"Los chicos argentinos siguen perdiendo la carrera educativa también en América Latina". "Los chicos argentinos de primaria, pierden". En: Vázquez, L. (9 de diciembre de 2014). "Maniobra interpretativa de la realidad educativa", en <i>La Nación</i>.</p>	<p>"No es culpa de los muchachos sino del sistema".</p> <p>Los chicos tienen una gran potencialidad y no la explotamos por la excesiva negligencia del profesor o por la urgencia de completar sus temas, quien avanza sin preguntar y termina dando clases para una minoría de alumnos".</p> <p>"El niño es un preguntón nato, las mejores maestras son las de jardín, pues lo acompañan en los cuestionamientos. Cuando entran en el primario, cambia la dirección. La pregunta se desplaza de la boca del alumno a la del docente. El alumno pasa de ser una máquina de preguntar a ser un respondón. Esto continúa</p>

		<p>hasta la facultad, donde ya es imposible el diálogo, con tantos alumnos por clase". En: Ventura, L. (7 de agosto de 2014). "Pedro Barcia: 'Tomará más de una década revertir la crisis educativa', en <i>La Nación</i>.</p>
2015	-	-
Año 2016	<p>"Educandos como "bestezuelas". "Y tanto en bebés como en chicos y, sobre todo, en adolescentes, el sueño es un tema clave: dime cuánto y cómo duermes y te diré qué aprendes. En: Golombeck, D. (3 de abril de 2016). "¿Llegan las aulas los avances de las neurociencias?", en <i>La Nación Revista</i>.</p> <p>"Se tomaron los primeros parciales y hubo una gran cantidad de desaprobados, pero no las cifras que se están manejando. Se dejaron llevar por los números de los muchachos del centro de estudiantes", dijo hoy Errecalde en diálogo con Radio El Mundo". En: Esteban Bullrich, sobre los bochazos masivos en la Universidad de La Plata: "Rehacer el examen no cambia la situación" (13 de julio de 2016), en <i>La Nación</i>.</p>	
2017	<p>"Quizá los alumnos estén esperando que les digan que las reglas son las reglas. Tan simple como eso". En: Román, L. (31 de julio de 2017). "La escuela debe hablar claro", en <i>La Nación</i>.</p> <p>"Un joven Guaraní le escribió una carta a un profesor para disculparse por su rendimiento" (18</p>	<p>En "(...) la ciudad de Buenos Aires, donde se fomentan "chicos críticos que participen, que piensen y que logren incorporar esos contenidos para poder utilizarlos en otras</p>

	<p>de mayo de 2017), en <i>La Nación</i>.</p> <p>“Los adolescentes no ejercen el pensamiento crítico y reflexivo que quisiéramos que tengan. No saben definir si una información es confiable o no”. En: Polack, M. E. (27 de septiembre de 2017). “Los adolescentes sólo leen en papel textos escolares”, en <i>La Nación</i>.</p>	<p>situaciones de aprendizaje. Eso no lo vi en Finlandia”. En: Otero, C. (7 de agosto de 2017). “Pasión por el aula, un idioma que comparten maestros porteños y finlandeses”, en <i>La Nación</i>.</p>
--	---	---

MATERIAL ANEXO 2: Corpus de análisis. Material en CD.
